جامعة الشرق الأوسط

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج وطرق التدريس

صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (1-3) في الأردن من وجهة نظر المعلمين

إعداد

منذر محمود حمد نصار

إشراف

د. غازي جمال خليفة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص المناهج وطرق التدريس

أيار 2010م

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (1-3) في الأردن من وجهة نظر المعلمين) وأجيزت بتاريخ 1/6/ 2010.

أعضاء لجنة المناقشة:	التوقيع
أ. د جودت أحمد سعادة (رئيساً)	....
د. غازي جمال خليفة (عضوا ومشرفاً)	....
أ. د عدنان الجادري عضواً (ممتحناً خارجياً)	....

التفويض

أنا الطالب منذر محمود حمد نصار أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: منذر محمود حمد نصار

التوقيع:

التاريخ: 1 / 6 / 2010م

الإهـــــــــــــداء

إلى والدي ووالدتي

نبع الحنان، ورمز الأمان حفظهما الله ورعاهما

إلى زوجتي

التي هونت علي مشوار دربي، وقدمت ما تستطيع لتسهيل أمور عملي

إلى أبنائي

شرايين قلبي، ونور عيني، والأمل المتجدد في حياتي

إلى أهلي وأحبتي وإخوتي وأخواتي

سواعدي وسندي

إلى أساتذتي

محطات وقود دربي، ونبع العطاء

شكـــر وتقديـــر

أما وقد أوشكت هذه الدراسة على الانتهاء، فلا يسعني إلا رد الفضل لأهله، فأتقدم بعظيم الشكر والامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور غازي جمال خليفة الذي منحني من وقته وجهده ما جعلني أقوى به على تحمل الصعاب التي اعترضت دراستي.

فقد واكب هذه الدراسة منذ كانت فكرة، إلى أن خرجت لحيز الوجود، وكان يبث بنفسي العزيمة، ويبعث الأمل كلما اعتراني يأس أو ساورتني الشكوك ببصر ثاقب وخلق كريم.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة الممثلة بكل من الأستاذ الدكتور جودت سعادة والأستاذ الدكتور عدنان الجادري الذين أثروا الرسالة بملاحظاتهم.

الباحث

منذر محمود نصار

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

.12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المستوى التعليمي.	75
.13	تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى التعليمي على صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين.	77
.14	المقارنات البعدية بطريقة شافية لأثر المستوى التعليمي على الصعوبات الفنية الإدارية.	78

فهرس الملاحـــق

صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (1-3) في الأردن من وجهة نظر المعلمين

إعداد

منذر محمود حمد نصار

المشرف

الدكتور غازي جمال خليفة

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1-3).وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات المنتظمين في العام الدراسي 2009/ 2010م في المدارس الحكومية والخاصة التي تشتمل على الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى (أول ،ثانٍ، ثالث) التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة في الأردن، والبالغ عدد المعلمين والمعلمات فيها (3294)، منهم (2059) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية و(1235) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وبنسبة (10%) تقريباً من مجتمع الدراسة الكلي، إذ بلغت العينة (300) معلمٍ ومعلمة منتظمين في التدريس للعام الدراسي 2009/ 2010م،

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء استبانة للكشف عن صعوبات تطبيق التعلم التعاوني، مكونة من (50) فقرة، موزعة على أربع مجالات وهي: (المجال المتعلق بالطلبة، المجال المتعلق بالمنهج المدرسي، المجال المتعلق بالإدارة، والمجال المتعلق بالمعلمين).

وتشير نتائج الدراسة إلى وجود صعوبات في تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة، إذ جاء مجال الصعوبات المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، تلاه في المرتبة الثانية مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، بينما جاء مجال الصعوبات الفنية الإدارية في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر السلطة المشرفة في جميع المجالات وفي الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح المدارس الحكومية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وأخيراً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال الصعوبات الفنية والإدارية، التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي الأول من جهة وكل من المستوى التعليمي الثاني والمستوى التعليمي الثالث من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من المستويين التعليميين الثاني والثالث.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية أوصى الباحث باهتمام الجهات المعنية في مديريات التربية والتعليم بمحاولة معالجة صعوبات التعلم التعاوني، وبخاصة الصعوبات المتصلة بالطلاب والمنهاج المدرسي والمعلمين، كما أوصى كذلك بضرورة اهتمام مديرية المناهج العامة في وزارة التربية والتعليم بتطوير المناهج الدراسية في ضوء إستراتيجية التعلم التعاوني، واهتمام مديري المدارس بتذليل الصعوبات التي تقف عائقاً أمام المعلمين في تطبيق التعلم التعاوني.

The Difficulties of Applying Cooperative learning at Jordanian Basic Stage (1-3) From Teachers Point of View

Prepared by

Munthir Mahmoud Hamad Nassar

Supervisor

Dr. Ghazi Jamal Khalifeh

ABSTRACT

The purpose of the study was to investigate difficulties encountered by 1-3 classes from the point of view of Jordanian private and public schools' teachers while implementing cooperative learning. The population of the study was consisted of all public and private schools' teachers working in schools containing first three grades in The 4th Educational directorate in Amman in school year 2009\2010, totaling 3294 teachers, 2059 from public schools and 1235 from private schools. Proportional a stratified random sample was selected from the population of the study, representing 10% of total population and totaling 300 male and female teachers.

To achieve the purpose of the study, the researcher constructed a questionnaire to measure difficulties encountered by teachers while using cooperative learning in classrooms. The questionnaire consisted of 50 items distributed among 4 areas : students, school curricula, school administration and schools' teachers.

The Results of the study indicated moderate difficulties encountered by classroom teachers while implementing cooperative learning in the first three grades from the perceptions of teachers; student related difficulties ranked first, then school related difficulties, and school administration ranked last. Significant differences were found due to

mandating authority on all areas of the study and total instrument, in favor of public schools. Significant differences were found due to gender in all study subscales and total instrument, in favor of male teachers. Significant differences were found due to educational level in all study subscales and total instrument, except for administrative technical subscales, where differences were found between first level on one hand and second and third levels teachers on the other, in favor of second and third levels teachers.

Based on the results, the researcher recommends more attention to overcome the difficulties encountered by first three grades school teachers when teachers use cooperative learning, especially those concerned with students, school curricula and teachers. General Curricula Department in Jordanian Ministry of Education must work on developing cooperative learning based curricula to better use cooperative learning strategy. Schools principals are to cooperate with teachers to overcome difficulties encountered by teachers while implementing cooperative learning strategy.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد

تبنت التربية اتجاهات حديثة في عمليتي التعليم والتعلم مـــستندة إلـــى نتـــائج الدراســـات والبحوث في ميدان التربية وعلم النفس، والتي تم من خلالها اكتشاف طرائق تدريسية ونمـــاذج تعليمية تؤثر في أهمية المتعلم والعناية بميوله واهتماماته، وحاجاته، وكان منها على سبيل المثال لا الحصر التعلم النشط والتعلم التعاوني، والاكتـــشاف، وحـــل المـــشكلات، وتفريـــد التعلـــيم، والاستقصاء.

والتعاون قيمة ذات أهمية بالغة في حياتنا الاجتماعية أكد عليها المنهج الإســـلامي، حيـــث يقـــول تعـــالى: چ□ □ □ □□ □ □ □ □ □ □□ □ □□ □ ی ی ي يچ چالمائدة: ٢چ إلا أن هذه القيمة لم تكن موجودة منذ عهد قريب في المؤسسة التربوية التي ركزت لفترة طويلة جداً على التعلم الفردي والتنافسي، مما أدى إلى ظهور الأنانيـــة والفرديـــة، مقابـــل الجماعية والتعاون، وإلى اختصار المعرفة، مقابل نشرها وتعميمها" (ســـعادة وعقـــل وأبـــوعلي وسرطاوي، 2008: 34).

وقد يكون كل ذلك هو الذي أدى إلى أن يكون تعلم الطالب، وهو مـــن بـــين المخرجـــات الأساسية للنظام التعليمي، معتمداً على الحفظ والتلقين، عوضاً عن تعود ،التأمل والتفكير والتعاون وإبداء الرأي، مما أبعده عن مسايرة الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي السائد فـــي العـــصر الحالي، وأفقده القدرة على مواجهة المشكلات.

إن التنويع في استراتيجيات التدريس من شأنه أن يكسر النمط الذي تفرضه طريقة التدريس العادية، والاتجاه نحو التركيز على دور نشط للطالب كعنصر فاعل في عملية الـــتعلم، وجعلـــه

المحور الرئيس، وله الدور الأكثر في تلك العملية. وكانت الدعوة بضرورة استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لما لهذه الإستراتيجية من آثار إيجابية تترك أثرها في مجموع عناصـــر العمليـــة التربوية، وفي شخصية المتعلم والمعلم ذاته. وجاءت نتائج الدراسات والبحوث لتؤكد على تفضيل الطلبة للأنشطة التي تعودهم التعاون فيما بينهم، وتشيع بينهم روح الإخاء والتـــشاور والنقـــاش والتفاعل، وتبادل الخبرات والمهارات.

وكان سلافن (Slavin, 1996) قد أكد أن التعليم ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة (2-6) طلاب يسمح لهم بالعمل سوياً وبفاعلية لتحقيق الأهداف التعليمية المشتركة، ويقوم آراؤهـــم بجلسات معدة مسبقاً؛ لقياس مدى تقدمهم في أداء المهمات الموكلة إليهم.

وأشار حريري (2001) إلى أن إستراتيجية التعلم التعاوني قد انبثقت من النظرية البنائية، التي تهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة وإنتاجية أدائهم، والتأكيد على العلاقات الإيجابية فيما بينهم، من خلال بحثهم عن حلول للمشكلات والمواقف والمهمات التعليمية التي تـــواجههم، والتفاعـــل المتواصل بين أنفسهم وبيئاتهم بما تتضمنه من خبرات وأنشطة صفية.

وتعد النظرية البنائية الاجتماعية (Social Constructivist Theory) من نظريات التعلم الحديثة التي أكدت على أن عملية التعلم تحدث في ضوء سياق اجتماعي، إذ إن محور اهتمام هذه النظرية هو لغة التواصل بعدّها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، وتشكل المنـــاخ العـــام للبيئة الصفية، وبذلك فإن بناء المعرفة وفقاً لهذه النظرية الجماعية بين المعلـــم وطلبتـــه، وبـــين الطلبة مع بعضهم بعضا، كعملية اجتماعية ثقافية توجه تفكيرهم وتكوّن معنـــى للمفـــاهيم التـــي يتعلمونها (Perkins, 1999; Beeth & Hewson, 1999).

وقد أشار العديد من المربين والباحثين إلى أهمية التعلم التعاوني في زيادة إنتاجية الطلبـــة على مختلف مستوياتهم الدراسية، وتشجيع العمل والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة، والتشجيع على

المشاركة وزيادة ثقة الطالب بنفسه، والتغلب على المشكلات التي تواجهه، ومساعدة المعلم للقيام بدور الموجه والمرشد والميسر للعملية التعليمية (الهاشـمي، 1996)، (أبـو عميـرة، 1997)، (Bossert, 1998)، (Furtwengler, 1992).

ويشير كوهن (Kohn, 1992)إلى أن التحديات المرتبطة باستخدام التعلم التعاوني يمكـن إيجازها في النقاط الآتية:

- مدى سيطرة المعلم على قنوات الاتصال أثناء التعلم التعاوني.
- التحديات المرتبطة بتنظيم المنهاج الدراسي.
- الالتزام الشخصي الذي يجب أن يبذله المعلم نحو تطبيق التعلم التعاوني.

ويشير جيلس (Gillies, 2008) في دراسته التي أجراها على عينة من طلبة المـدارس الثانوية أن نقص الفهم لدى المعلمين حول طبيعة تطبيق التعلم التعاوني من أهم المعوقات التـي تقف في وجه تطبيق هذه الممارسة التعليمية داخل الغرفة الصفية.

وأشار كل من بلاتفورد، كونتك، بينز وجالتون (Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton, 2003) إلى أهمية تطوير المناهج لتتناسب مع التعلم التعاوني، وتدريب المعلمين فـي كيفية استخدام التعلم التعاوني داخل الغرفة الصفية، والاهتمام بالبيئة الصفية لتحقيق تعلم تعاوني فعّال.

وكان التعلم التعاوني قد طبق على نطاق واسع في مختلف المراحل التعليمية، كما أنه طبق في مواقف أو ظروف خاصة، فقد طبق على أطفال ما قبل المدرسة، وأطفال الـصفوف الـدنيا للمرحلة الأساسية، وعلى الطلبة الذين يتعلمون لغة ثانية، وفي الصفوف المدرسية الكبيرة، وفـي مختلف المواد والمقررات الدراسية، إلا أن هناك صعوبات وسلبيات تواجه تطبيقه تتمحور فـي

عدة مجالات، وفي مقدمتها عناصر البيئية التعليمية من معلم وطالب، ومنهج دراسي، وإدارة، وبيئة صفية.

ولقد أشار العديد من الباحثين إلى مجموعة من الصعوبات والمعوقات التي تقف أمام تطبيق التعلم التعاوني في عملية التعليم في البيئة العربية، ومن هذه المعوقات ما أشار إليه الصديقي (2009) وهي كما يأتي:

- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني .
- ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، يضاف إلى ذلك نوع الأثاث.
- الخوف من التجريب .
- نقص الأدوات والأجهزة .
- الخوف من فقدان إدارة الصف لقلة مهارات المعلمين .
- سلبية بعض التلاميذ، و عدم الالتزام والمشاركة في العمل من بعض الطلبة.
- رغبة بعض الطلبة في العمل الفردي فقط واحتكار الأعمال بشكل فردي.
- عدم وجود وقت كاف للتفاعل بين أعضاء المجموعة.

كما أشار بعض الباحثين إلى معوقات أخرى تتعلق بطبيعة النفس البشرية التي تألف المعتاد وتقاوم التغيير فقد أشار البلوشي (2009) إلى أن مقاومة التغيير الذي يتطلب المسؤولية الفردية، وأنماط العزلة المعتادة، وعدم الرغبة في التجديد، والبقاء على التقليد أحد أهم أسباب السير على أنماط طرق التدريس التقليدية، وعدم تبنى أسلوب التعلم التعاوني.

ومن المشكلات المهمة التي تواجه التعلم التعاوني الجهد الكبير الذي يتطلبه التعلم التعاوني متمثلاً في التحضير المسبق لموضوعات الدرس، والتخطيط للمجموعات التعاونية ونظام

زمني لتنفيذ الخطوات اللازمة، وهذا يتطلب بالإضافة إلى جهد المعلم توفر إمكانات مادية مثل الكتب والمراجع ومصادر التعلم، وتوفر المناخ التعليمي في تشكيل المقاعد وتوفير ما يتطلبه الموقف التعليمي من وسائل وتقنيات تعليمية.

وانطلاقاً من توصيات الباحثين والممارسين في العمل الميداني، من معلمين ومشرفين حول أهمية التعلم التعاوني في العملية التعليمية، والدعوة للكشف عن أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني، فإن هذه الدراسة ستحاول تقصي صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس المرحلة الأساسية الحكومية والخاصة.

مشكلة الدراسة

إن استخدام التعلم التعاوني أصبح ملزماً لمعلمي مختلف المراحل التعليمية في الأردن، فعلى سبيل المثال لا الحصر، أشار الدرس الأول في دليل المعلم لمبحث العلوم المقرر على طلبة الصف الثالث الأساسي بضرورة توجيه الطلبة إلى العمل في مجموعات، وتنفيذ أنشطة الكتاب بحيث تكتب المجموعة الأولى صفات إحدى المواد على بطاقة، ويقرؤها أحد الطلبة على المجموعات الأخرى؛ للتعرف إلى صفات المادة، ثم تتبادل المجموعات الأدوار، يلي ذلك تدوين النتائج في جدول ضمن ورقة عمل، ويطلب الدليل من المعلم متابعة أعمال الطلبة بهدف مساعدتهم وتقويم أعمالهم (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2007، 16).

وبعد اطلاع الباحث على دفاتر تخطيط الدروس وجد ما يشير إلى ضرورة استخدام التعلم التعاوني كمتطلب رئيس ينبغي الالتزام والتقيد به عند تنفيذ الدروس، كما وجد أن معظم الأهداف تركزت على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي مثل (يذكر، يعرّف، يتعرف، يسمي) وغير ذلك من المستويات الدنيا للأهداف المعرفية، كما تركزت الأنشطة على

أعمال فردية ينفذها الطالب في الكتاب المدرسي أو في دفتره، أو على السبورة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2009).

وتشير الكتابات المتخصصة إلى أن معظم المناهج الدراسية العربية صممت لتدريس الأعداد الكبيرة من الطلبة، أو تم تصميمها لنمط التعلم الفردي، وعدم توفر الوقت الكافي لاستخدام التعلم التعاوني، وحرص المعلم على إنهاء المحتوى المقرر في ضوء عدد الحصص المدرجة ضمن الخطة الدراسية، وعدم التزام بعض أعضاء المجموعة بالدور المنوط به، وعدم احترام آراء الآخرين، ووجود الأعضاء المعطلين في المجموعات التعاونية، وغير ذلك من الأمور التي قد تقف حائلاً أمام تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الأردنية.

ولقد أظهرت معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية زيادة واضحة في تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية نتيجة لاستخدام التعلم التعاوني وفي مختلف المراحل التعليمية ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دون الحصر، دراسة بيفرلي وكيكر (Beferly & Keker, 2003) دراسة الخور (2003) ودراسة غلوم (2002) ودراسة العازمي (2002)، وبالمقابل كشفت معظم الدراسات الأجنبية السابقة عن صعوبات في تطبيق التعلم التعاوني، واختلفت أنواع تلك الصعوبات من دراسة لأخرى مثل دراسة جيليس وخان (Gillies & Khan, 2008) ودراسة سيجل (Siegel , 2005)، وندرة الدراسات المحلية أو العربية في هذا المجال في حدود علم الباحث، وجاءت هذه الدراسة لتقصي الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1-3) من وجهة نظر المعلمين في الاردن.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1−3)، ولتحقيق هذا الهدف ستحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.5$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للسلطة المشرفة (حكومية وخاصة)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.5$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لجنسهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.5$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي (أول، ثانٍ، ثالث)؟

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

1. يسهم التحري عن صعوبات التعلم التعاوني في توجيه القائمين على برامج تأهيل المعلمين وإعدادهم، وتدريبهم قبل الخدمة وأثناء الخدمة.
2. يفيد الكشف عن معوّقات التعلم التعاوني أصحاب القرار التربوي في تبني واقتراح الحلول لمواجهة تلك الصعوبات.

3. يفيد الكشف عن صعوبات العمل التعاوني القائمين على المناهج الدراسية في مجال تطوير المناهج الدراسية بما يتناسب مع طريقة التعلم التعاوني.
4. يفيد الكشف عن صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في البيئة المدرسية الأردنية، وفي مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين الأردنيين، خاصة وأنها الدراسة الأولى التي ستجرى في الأردن على حد علم الباحث.

حدود الدراسة

سيتم إجراء الدراسة ضمن الحدود التالية:

حد مكاني: المدارس الحكومية والخاصة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1−3) في الأردن.

حد زماني: العام الدراسي 2009−2010م.

حد بشري: المعلمون والمعلمات الذين يدرسون الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مديرية عمان الرابعة للتربية والتعليم.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات استبانة صعوبات تطبيق التعلم التعاوني التي أعدها الباحث وطورها لهذا الغرض، وفي ضوء ذلك لا يمكن تعميم النتائج على صفوف أخرى وعلى مديريات أخرى.

مصطلحات الدراسة

التعلم التعاوني: سلسلة من الإجراءات والمراحل المتتابعة والمنظمة، التي تخدم مجموعة من الأهداف الاجتماعية النفسية والمعرفية، ويتم خلالها الإعداد وتهيئة الطلبة للعمل الجماعي حيث يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة تعمل كل مجموعة لحل المشكلة المطروحة باستخدام الحوار والمناقشة من خلال تبادل الأفكار والخبرات بين الطلبة، ليتم تقويمهم جماعياً على الناتج العام المقدم.

صعوبات تطبيق التعلم التعاوني: وهي المعوقات المادية والبشرية التي تعيق تطبيق التعلم التعاوني في مدارس التعليم الأساسي في الأردن. وفي هذه الدراسة هي الاستجابة على فقرات الاستبانة المكونة من أربعة مجالات: هي مجال الصعوبات الفنية والإدارية، والصعوبات المتعلقة بالمعلم، والصعوبات المتعلقة بالطالب، والصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، التي أعدها وطورها الباحث.

الحلقة الأولى من التعلم الأساسي: تشتمل مرحلة التعليم الأساسي في الأردن على عشرة مستويات تعليمية (1-10)، وتشكل الصفوف الثلاثة الأولى منها (1-3) الحلقة الأولى أو المستويات التعليمية الدنيا منها.

السلطة المشرفة: ويقصد به معلمو المدارس الحكومية أو معلمو المدارس الخاصة الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالتعلم التعاوني ومفهومه، وفوائده، واستراتيجياته، والصعوبات التي تحول دون تطبيقه في العملية التعليمية، كما يتضمن عرضاً للدراسات السابقة من رسائل وأبحاث منشورة في قواعد البيانات العالمية والمجلات العربية المتعلقة بموضوع الدراسة.

أولاً: الأدب النظري

سيتم التطرق في هذا الجانب إلى تعريف التعلم التعاوني وفوائده في الجانب الاجتماعي، والجانب المعرفي، والجانب النفسي. كما سيتناول أسس ومبادئ وأنماط التعلم التعاوني وصعوبات تطبيقه، وعلاج تلك الصعوبات، ثم مؤشرات ومقومات نجاح التعلم التعاوني، وفيما يلي تفصيل لذلك:

تعريف التعلم التعاوني:

تعد إستراتيجية التعلم التعاوني إحدى تقنيات التدريس الفعالة، التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي أثبتت نتائج البحوث والدراسات التربوية المتخصصة أثرها الإيجابي والمتميز في التحصيل الدراسي للطلبة، وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية (Chen & Cheng, 2009)، وتشير الإستراتيجية التربوية الوطنية للتعليم الأمريكية (DFES, 2004) أن التعلم التعاوني يقدم مساهمات جليلة في العملية التربوية من خلال مساعدة الطلبة في الجوانب الاجتماعية والنفسية والمعرفية.

لقد أصبح التعلم التعاوني أحد الاصطلاحات الشائعة الاستخدام في الحقل التربوي (Coke, 2005)، وأشار العديد من الباحثين إلى أن التعلم التعاوني يعد إحدى الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة القادرة على زيادة المخرجات المعرفية، الانفعالية، والاجتماعية لدى الطلبة (Nagel, 2008).

فالتعلم التعاوني كما يعرّفه مكتب الأبحاث التربوية التابع لوزارة التعليم الأمريكية (Office of Education Research and in Government) المشار إليه في (Jones & Caston, 2008: 280) يشير إلى إحدى استراتيجيات التدريس التي تعمل على وضع الطلبة على شكل فرق ضمن مجموعات تتضمن مستويات مختلفة من القدرة.

ويعرّف جونز وكاستون (Jones & Caston, 2008: 281) التعلم التعاوني على أنه العلاقات الإيجابية التي تظهر حين يتم خلق رابط إيجابي بين الطلبة في محاولتهم تحقيق هدف جماعي مشترك.

ويرى سعادة وآخرون (77: 2008) أن التعلم التعاوني يمثل نمطاً من أنماط التعلم والتعليم الحديثة، الذي يتعلم فيه الطالب كيف يتعلم من جهة، ويعلم الآخرين من جهة ثانية، وذلك ضمن مجموعة من الأفراد غير المتجانسين في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم، على أن يتم ذلك على أساس العمل الجماعي المشترك، والحوار والنقاش الإيجابيين، والتفاعل الهادف بين أفراد المجموعة، وذلك من أجل تحقيق أهداف مشتركة بينهم جميعاً، مما يتيح توظيف عدد كبير من المهارات بفاعلية، ويعزز بالتالي بناء شخصية الطالب المتزنة معرفياً واجتماعياً، بحيث يؤدي ذلك إلى التفاعل مع مجريات العصر.

ويُعرَّف التعلم التعاوني على أنه مجموعة من المبادئ التدريسية التي تــصف بعــضها بعضا كيف يمكن أن يتعلم الطلبة مع بعضهم بعضا، ومن ثم يحققوا أهدافهم المشتركة المــصرح بها في المهمات الأكاديمية المختلفة في الصف (Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2007).

ويرى شن وشينغ (Chen & Chenge, 2009) أن التعلم التعاوني إحدى استراتيجيات التدريس النظامية البنائية التي ظهرت للتغلب على التنافسية في طرق التدريس التقليدية التي يــتم فيها تجاهل اكتساب الطلبة للمهارات الاجتماعية ومهارات التعاون مع الآخرين.

ومن خلال النظر في التعريفات المقدمة في التعلم التعــاوني يــرى الباحــث أن الــتعلم التعاوني سلسلة من الإجراءات والمراحل المتتابعة والمنظمة، التي تخدم مجموعة من الأهــداف الاجتماعية النفسية والمعرفية،.

كما يستخلص الباحث من خلال التعريفات السابقة مجموعة من المبادئ والمرتكزات التي يقوم عليها التعلم التعاوني من أهمها:

- يتم التعلم التعاوني من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية صغيرة، تــضم كــل مجموعة منها عدداً من التلاميذ مختلفي القدرات العقلية والاستعدادات، والنوع وبعــض السمات الأخرى كالمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي.
- يتسم التعلم التعاوني بالاعتماد المتبادل الإيجابي بين التلاميذ، حيث يتبادل الأعضاء في كل جماعة تعاونية الأفكار والمعلومات والمقترحات فيما بينهم.
- يتوقف نجاح التعلم التعاوني على التفاعل المثمر بين أعضاء كل جماعة، كما يتوقــف على إعطائهم التغذية الراجعة، والسماح لكل عضو في الجماعة بالإسهام بأفكاره مهمــا كانت بسيطة.

- يتم التقويم في التعلم التعاوني بشكل جماعي وفردي، وذلك لكي لا يفهم انتفاء المسئولية الفردية في التعلم التعاوني.

أهداف التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي أثبتت فعاليتها في جوانب عملية التعلم المختلفة، لما لها من مزايا تعلمية ونفسية واجتماعية، تعطيها الإمكانات للاستفادة منها في مواجهة سلبيات طرق وأساليب التعلم التقليدية (الديب، 2005)، إذ تشير الإستراتيجية التربوية الوطنية للتعليم الأمريكية (DFES, 2004) أن التعلم التعاوني يقدم مساهمات عديدة في البيئة المدرسية من خلال مساعدة الطلبة في الجوانب الاجتماعية والنفسية والمعرفية، ومن هذا المنطلق فسيتم تقسيم فوائد التعلم التعاوني حسب تلك الجوانب، وهي كما يأتي:

أولاً: الجانب الاجتماعي

يضم التعلم التعاوني أهدافاً ومهارات اجتماعية مهمة وضرورية في مختلف جوانب الحياة، وتقوم على الاحترام المتبادل والتضافر والتعاون والمناقشة والحوار وتقدير العمل الجماعي (سليمان، 2005)، وفي هذا يشير سعادة وآخرون (2008) أن أهداف هذا الجانب من أهم أهداف التعلم التعاوني، لما له من دور فعال في تكوين شخصية الطالب الاجتماعية القادرة على تكوين العلاقات من ناحية، والتعامل مع الآخرين من ناحية أخرى.

ومن الأمور البديهية الرئيسة في إستراتيجية التعلم التعاوني أنه حين يتم ربط أفراد مجموعة التعلم التعاوني مع بعضهم بعضاً، يدرك هؤلاء الأفراد أنهم لا يملكون النجاح في إكمال مهمة التعلم، دون أن يعمل جميع الأفراد مع بعضهم بعضاً بشكل تعاوني، فهذا يعني أن جميع

أفراد المجموعة يجب أن يساعدوا بعضهم من أجل ضمان إكمال مهمة التعلم وتحقيق الهدف المشترك فيما بينهم (Gillies, 2004).

وفي هذا يشير جوردان ولي متايس (Jordan & LeMataias, 1997) أن هناك العديد من الفوائد الاجتماعية التي يحصل عليها الطلبة من المشاركة في نشاطات التعلم التعاوني. ذكر بعضها جونسون وجونسون وستان (Johnson, Johnson & Stanne, 2000) منها:

- تعليم الطلبة مهارات التعامل مع الأشخاص الآخرين.
- مهارات احترام الآخرين.
- مهارات العمل ضمن مجموعات صغيرة.
- الرغبة في تحدي وجهات نظر الآخرين في حل النزاعات حين ظهورها.
- فهم أهمية اتخاذ القرارات الجماعية بشكل ديمقراطي.

وتشير نتائج الدراسات التي تم إجراؤها حول أثر التعلم التعاوني في تنمية العديد من الجوانب الاجتماعية ما أشار إليه كوين (Quinn, 2002) أن من أهم الفوائد الاجتماعية للتعلم التعاوني رضا الطلبة عن زملائهم في الصف، والحضور اليومي إلى المدرسة.

وأخيراً أشار سعادة وآخرون (2008) إلى جملة من أهداف التعلم التعاوني الاجتماعية منها: جعل المتعلمين يمارسون حياة واقعية داخل الحجرة الدراسية، مما يسبب في بناء أسس التعاون الصحيح والتعامل البناء مع الآخرين، تنمية روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة، مما يؤدي إلى احترام آراء الآخرين، وتقبل وجهات نظرهم، وتقوية روابط الصداقة وتطور العلاقات الشخصية بين الطلبة، مما يزيد من مجالات المحبة والمودة والاحترام بينهم.

ثانياً: الجانب المعرفي

إن أحد الاكتشافات المهمة في طرق التدريس كان تقديم إستراتيجية التعلم التعاوني، والذي أصبح في الآونة الأخيرة من أكثر طرق التدريس استخداما داخل الغرفة الصفية، فالتعلم التعاوني يشجع الطلبة على العمل ضمن فريق من أجل تحقيق هدف واحد مشترك، ومساعدة بعضهم البعض في عملية التعاون (Kocak, 2008).

وتشير الإستراتيجية التربوية الوطنية للتعليم الأمريكية (DFES, 2004) أن التعلم التعاوني يقدم مساهمات عديدة في البيئة المدرسية من خلال مساعدة الطلبة في الجوانب الاجتماعية والنفسية والمعرفية، ومن أهم الجوانب المعرفية زيادة تحصيل الطلاب، وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة في عملية التعلم، وأشارت العديد من الدراسات مثل دراسة كيتون (Keeton, 2004) ودراسة شن وشينغ (Chen & Cheng, 2009) ودراسة (Shachar & Fischer, 2004) إلى أثر التعلم التعاوني على زيادة فاعلية التعليم والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

ويحفز التعلم التعاوني النمو المعرفي للطلبة من خلال المشاركة المعرفية بين الطلبة ضمن المجموعات الصغيرة التي تعمل نحو تحقيق هدف مشترك، فيمكن أن يستفيد الطلبة من توزيع المعرفة، كما يمكن القول: إن التعلم التعاوني قائم على أن تكمل إحدى نقاط القوة لدى طالب معين نقاط الضعف لدى طالب آخر، وهذا يعزز المعرفة لدى الطالبين، ويعمل الطلبة مع بعضهم بعضا من أجل بناء معرفة جديدة (Coke, 2005).

ويشير جيلس (Gillies, 2004) أنه من خلال تقديم المساعدة في التعلم التعاوني يتعلم الشخص المقدم للمساعدة إعادة تنظيم فهمه الذاتي، وهذا يساعده في تعلم مادة التعلم بشكل أفضل،

ويعطي الطلبة قدرة أكبر على شرح مادة التعلم لبعضهم بعضا، خاصة المفاهيم الخاطئة التي يكتسبها الطلبة أثناء عملية التعلم، كما أن تفاعلات الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني مهمة جدا في قدراتهم على إكمال مهمة التعلم وفي المكتسبات التحصيلية الأخرى مثل الاختبارات وتطور المفاهيم، كما أن العمل الجماعي يساهم في الوصول إلى حلول إبداعية أو اكتشاف المبادئ الرئيسية في المشكلة التي يعملون على حلها.

وقد أشارت نتائج الدراسة التي أجراها شاشار وشاران (Shachar & Sharan, 1994) أن الطلبة الذين يعملون في مجموعات التعلم التعاوني كانوا أكثر قدرة على التعبير الذاتي، وأكثر استخداما للكلمات مقارنة مع الطلبة الذين كانوا يعملون ضمن مجموعات غير مبنية على التعلم التعاوني، كما أن هذه التفاعلات تمثل عوامل مهمة للتنبؤ في ارتفاع مخرجات التعلم للطلبة.

ويبدو انه حين يعمل الطلبة بشكل تعاوني مع بعضهم بعضاً، فإنهم يتعلمون كيفية المشاركة في عمليات التفكير المشترك الذي لا يساعدهم فقط في اكتساب فهم أفضل حول رؤى وتصورات الآخرين، ولكنهم يكونون أكثر قدرة على استخدام مساهماتهم الذكية أثناء المشاركة في نشاط التعلم التعاوني من أجل تطوير فهم جديد ومعرفة جديدة (Gillies & Ashmans, 1998)

وأخيرا يشير كل من جون وكاستون (Jones & Caston, 2008) وجونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 2002) وكوك (Coke, 2005) وسلافن (Slavin, 1996) إلى أن التعلم التعاوني إحدى استراتيجيات التدريس الفاعلة والقادرة على زيادة المخرجات المعرفية لدى الطلبة ومن هذه المخرجات المعرفية:

- زيادة درجة توليد الطلبة للأفكار الجديدة.

- زيادة درجة توليد الطلبة لمختلف أنواع الحلول.
- زيادة قدرة الطلبة على نقل المعرفة عبر المواقف.
- زيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.
- تخفيض مستوى التسرب المدرسي.
- زيادة دافعية التحصيل لدى الطلبة.
- زيادة قدرة الطلبة على حل المشكلات.
- تعليم الطلبة استخدام المهمات التعليمية التي تتطلب مهارات عقلية عليا.

ثالثاً: الجانب النفسي:

وتشير الإستراتيجية التربوية الوطنية للتعليم الأمريكية (DFES, 2004) إلى أن هنـــاك أهمية خاصة لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني من أجـــل تـــدريس المهـــارات الاجتماعيـــة والانفعالية التي يقدمها التعلم التعاوني. فإنه يحافظ على الاستقرار الانفعالي لدى الطلبة.

وعند توفر الظروف الملائمة للتعلم التعاوني يتطور لدى الطلبة شعور الحب، والاهتمام بالآخرين (Gillies, 2004)، كما يتطور لدى الطلبة درجة أكبر من الدافعية نحـــو المـــشاركة والتعليم (Hanze & Berger, 2007)، وأشارت نتائج دراسة شاشار وشـــاران (Shachar & Sharan, 1994) أن الطلبة الذين يعملون في مجموعات التعلم التعاوني أكثر قدرة على التعبير الذاتي. فالطلبة خلال تقديم المساعدة في التعلم التعاوني يتعلمون إعادة تنظيم وتوضـــيح فهمهـــم الذاتي (Gillies, 2004)، فيذكر جيلس واشمان (Gillies & Ashmans, 1998) أنـــه حـــين

يعمل الطلبة بشكل تعاوني مع بعضهم بعضا، فإنهم يطورون إحساسا عزيزا حـول احتياجـات الطلبة الآخرين، وهذا يساهم في تنمية مشاعر الإحساس الجماعي.

وتشير مجموعة كبيرة من الدراسات مثل دراسة شاشار وفيشر (Shachar & Fischer, 2004) ودراسة شين وشينغ (Chen & Cheng, 2009) أن التعلم التعاوني يؤثر إيجابيا علـى دافعية الطلبة نحو التعلم، ويعزز الاستقلالية الذاتية لدى الطلبة، وينمي مسؤولية الطلبة في اتخاذ القرارات.

ويساعد التعلم التعاوني المرشد المدرسي في تقديم خدماته الإرشـادية المختلفـة أثنـاء المباحث الدراسية من خلال الحاجات الإرشادية والنفسية والانفعالية التي يوفرها التعلم التعاوني للطلبة الممارسين للتعلم التعاوني (Davison, Galbraith & McQueen, 2008)

ويذكر كوساك (Kocak, 2008) أن إنشاء نوع من الاعتمادية الإيجابية بين أفراد فريق التعلم التعاوني هو الصفة الرئيسة التي تميز إستراتيجية التعلم التعاوني. كما أشار العديـد مـن الباحثين إلى أن للتعلم التعاوني الكثير من الفوائد النفـسية (Kagan, 2006 & Nagel, 2008؛ سعادة وآخرون، 2008) ومن هذه الفوائد:

- المشاركة في إيجاد جو نفسي إيجابي يعالج العديد من الاضطرابات النفسية مثل الخوف والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية.
- يساهم في تنمية العديد من المفاهيم النفسية مثل مفهوم الذات، المسئولية، تقدير الذات.
- العمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- الشعور بالراحة والرضا تجاه الآخرين وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم والمدرسـة والطلبة.

أسس التعلم التعاوني ومبادئه:

إن هناك فروقاً جوهرية بين وضع الطلبة في مجموعات ليتعلموا، وبين تكوين موقف تعليمي تعاوني يسهم فيه الطلبة جميعاً بمشاركتهم الإيجابية الفعالة، فالتعلم التعاوني ليس مجرد جلوس الطلبة بجانب بعضهم بعضاً ليتحدثوا معا من أجل إنجاز المهمة المكلفين بها، كما أنه ليس تكليفاً لمجموعة من الطلبة بإعداد تقرير حول موضوع معين فيقوم به طالب واحد وبقية الطلاب يسجلون أسماءهم كأعضاء مشاركين في العمل.

وعموما فالتعلم التعاوني أبعد بكثير من مجرد تقارب الطلبة من بعضهم بعضاً جسدياً ومكانياً. وبالرغم من أهمية كل هذه الأمور في تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني إلا أنه لكي يكون الموقف التعليمي تعلماً تعاونياً يجب أن تتوفر فيه العناصر أو المبادئ أو الأسس التالية:

أولاً: الاعتماد المتبادل الإيجابي (التعاضد الإيجابي) Positive Inter Dependence

ويقصد به أن لكل فرد من أفراد المجموعة التعاونية مسؤولية تامة عن عمله كأحد أعضائها، ومسئول في الوقت نفسه عن عمل غيره من أفراد مجموعته، وذلك لأن كل فرد يعتمد أساساً على عمل زميله والعكس صحيح، وبالتالي فإن أي تقصير من أحد الأفراد ينعكس سلباً على أفراد المجموعة ككل (الديب، 2005).

وعلى هذا فالطلبة يجب أن يدركوا أنهم مرتبطون مع بعضهم بعضاً ولا يمكن أن يحققوا النجاح ما لم ينجح أفراد المجموعة كلها، ولهذا يجب عليهم تنسيق جهودهم، وتوحيد أمورهم من أجل إكمال المهمة المعهودة إليهم، وبادراك الطلبة لأهمية الترابط فيما بينهم والتعاون مع بعضهم يحقق الاعتماد المتبادل والإيجابي المطلوب. فالتلاميذ في المواقف التعليمية يتحملون مسؤوليتين أساسيتين: هما أن يتعلموا المادة المخصصة لهم، وأن يتأكدوا من أن جميع أعضاء المجموعة يتعلمون تلك المادة (أبو النصر وجمل، 2005).

وعلى هذا كله فإنه عندما يفهم الاعتماد المتبادل الإيجابي بشكل جاد فإن هذا سيؤكد حقيقتين أساسيتين: تتمثل الحقيقة الأولى في أن الجهود التي يبذلها كل فرد داخل المجموعة مطلوبة ، ولا يمكن الاستغناء عنها في تحقيق النجاح للمجموعة، وتتمثل الحقيقة الثانية في أن لكل فرد في المجموعة جهده المبذول، والذي ساهم به جنبا إلى جنب مع جهود بقية أفراد مجموعته، ليكونوا مع بعضهم الجهد المشترك لمجموعتهم، ذلك الجهد المسئول عن تحقيق النجاح لجميع أفراد المجموعة (الحيلة، 1999). وقد ذكر أبو حرب والموسوي وأبوجبين (2004) خمسة أنماط للاعتماد المتبادل الإيجابي تمثلت في الفعل أو العمل المشترك، والتعاون، والتحدي التنافسي، والتعاون المتناسق، والمرتبط بالأدوار .

ثانياً: التفاعل المشجع والمباشر وجهاً لوجه: Face To Face Promoter Interaction:

إن تفاعل التلاميذ داخل المجموعة يجب أن يكون وجها لوجه، وهذا التفاعل المباشر بدوره سيكسب التلاميذ الكثير من الأنماط السلوكية والاجتماعية التي سوف تسهم في زيادة التفاعل بين التلاميذ بدرجة كبيرة، فالتفاعل والتبادل اللفظي بين الطلبة يجب أن يعزز بالاعتماد الداخلي الإيجابي والمؤثر على المخرجات التربوية، وهذا لن يتم إلا بتوفير الفرص للطلبة لكي يتعاونوا معاً على نجاح بعضهم بعضاً عن طريق الدعم والتشجيع ومدح الجهود التي يبذلها كل عضو في المجموعة. ولهذا التفاعل المشجع والمباشر العديد من الآثار والنتائج الإيجابية من أهمها كما يشير البلوشي (2009):

- اكتساب الطلبة الكثير من الأنشطة المعرفية والدينامية من زملائهم التي ستعينهم في التوصل إلى النتائج الإيجابية .
- اكتساب الطلبة للكثير من الأنماط السلوكية والاجتماعية الجيدة مثل (الطلاقة، المواجهة، التعبير، المساعدة، والدعم للآخرين وغيرها)

- توفر الاستجابات اللفظية وغير اللفظية لأعضاء المجموعة التعاونية تغذية راجعة مهمة لتطوير أداء كل عضو في المجموعة.
- تحفز الطلبة وخاصة الانطوائيين منهم على إثبات الذات والتعلم بشكل جيد .

ثالثا: المحاسبة الفردية:Individual Accountability

على الرغم من كون العمل في إستراتيجية التعلم التعاوني يتم في مجموعات تعاونية إلا أن هناك محاسبة فردية لكل فرد في المجموعة، وتتم مساءلة الفرد داخل المجموعة من خلال تقويم أدائه، وبعد عملية التقويم تعزى النتائج إلى المجموعة والفرد، وهنا يجب أن تكون المجموعة على دراية ومعرفة بالأعضاء الذين هم بحاجة ماسة إلى الدعم والمنافسة والتشجيع، ومن هنا تعدّ المساءلة الفردية هي المفتاح الأساسي للتأكد من أن جميع أفراد المجوعة يزدادون قدرة وتقدماً (حريري، 2001).

رابعا: المهارات الاجتماعية: Social Skills

نتيجة لتفاعل الطلبة في المجموعة الواحدة وتعاونهم مع بعضهم كان لابد أن يكون كل فرد أو عضو منهم لديه من المهارات الاجتماعية ما يساعده على تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني بشكل جيد، ومن أهم تلك المهارات مهارة احترام الآراء والتعبير عن الرأي، وتقبل الآراء، والثقة، وتنمية السلوك القيادي، والاتصال، والصبر، والتفاني، والمودة، والحب، وغيرها من المهارات الاجتماعية الأخرى (هاشم، 2007).

خامسا: تفاعل المجموعات (المعالجة الجماعية) Group Processing

لكي يتمكن الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني من تحقيق الأهداف التي يصبون إليها، يجب عليهم أن يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة، ولكي يتم هذا على أكمل وجه، يتطلب من المعلم أن يتأمل أفراد المجموعة والأعمال التي قاموا بها من حيث كونها مفيدة أو لا، لأن

الهدف هو تطوير فعالية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني من أجل تحقيق أهداف المجموعـــة. ولهذا تتم المعالجة الجماعية بعد مناقشة أعضاء المجموعة لمدى تقدمهم نحـــو تحقيـــق أهـــدافهم ووصولهم إلى الغايات المنشودة (أبو النصر وجمل، 2005).

أنماط التعلم التعاوني:

تعود الأبحاث في مجال التعاون إلى بدايات القرن الماضي لكن الأبحاث حـــول تطبيـــق التعاون عمليا في الفصول الدراسية لم تبدأ إلا في السبعينيات، وعندها قام مجموعة من الباحثين بتطوير أنماط مختلفة للتعلم التعاوني (Slavin, 1996). وتتميز هذه الأنماط بإمكانية استخدامها في أي من المراحل الدراسية وفي أغلب المواد، وتتضمن جميعها تقسيم الطلبة في مجموعـــات صغيرة، بحيث تضم المجموعة الواحدة طلبة يختلفون في التحـــصيل والجـــنس (أي أن تكـــون المجموعات غير متجانسة) (Hanze & Berger, 2007)، وبناء على هذه الدراسات والبحوث وآراء المتخصصين والتربويين يمكن تلخيص أهم أنماط التعلم التعاوني مرتبة حـــسب الأقدميـــة كالآتي:

أولاً: التعلم معا (LT) Learning Together:

عرف التعلم معاً في كثير من الدراسات العربية باسم التعلم الجماعي، كما أنه يطلق عليـــه أيضا دوائر التعلم (Circles of learning)، فقد صمم هذا النمط من قبل كل من ديفيد وروجر جونسون في عام 1975، وفيه يقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة تتكـــون مـــن (4-5) أفراد، يعملون معا لإنهاء مهمتهم وتقديم تقرير موحد للمعلم، ويكون الفصل تحت إدارة المعلـــم (أبو حرب وآخرون، 2004).

ويشير سعادة وآخرون (2008) أن التعلم التعاوني في هذا الشكل يتم من خلال الممارسات العديدة الآتية:

- في حال عدم إعطاء مقدمة للدرس .
- عندما تتاح حرية اختيار الطلبة لمجموعاتهم التعاونية .
- عند عمل الطلبة معاً كمجموعة تعاونية على مهمات تعليمية محكمة البناء وذات أهـداف مشتركة.
- عندما يكون دور الطلبة في المجموعة الواحدة المشاركة في المناقـشات وتبـادل الآراء وتعلم المفاهيم من خلال المهمات المقترحة.
- عندما يشارك طلبة المجموعة الواحدة في ورقة العمل، وفي الإجابة عن الأسئلة، وفـي البحث عن المصادر.
- عندما يخضع الطلبة لاختبار فردي أسبوعيا لمدة (10 – 15) دقيقة.

ثانياً: الاستقصاء الجماعي (GI) Group Investigation:

يسمى أيضا تدريس المجموعات الصغيرة (Small- Group Teaching)، وقد صمم هذا النمط شاشار وفيشر (Shachar & Fischer). في عام 1976م، وفيـه يقـسم الطلبـة إلـى مجموعات مكونة من (2–6) أعضاء، ويعد أكثر أنماط التعلم التعاوني تعقيدا، نظرا لأن الطلبـة في كل مجموعة يأخذون زمام المبادرة في تقرير ما سيتعلمونه، وكيف ينظمون أنفسهم ليتعلموه، وكيف يوصلونه لباقي الصف (Shachar & Fischer, 2004).

ويتم تقسيم الطلبة وفق هذا النمط إلى مجموعات تعاونية تتصف بعدم التجانس وفق معايير اهتمامات الطلبة وميولهم للموضوع أو القضية أو المشكلة أو المسألة أو الأمر، كما يـتم أيـضا

تحديد الموضوع أو المشكلة من جانب المعلم وبالتشاور مع الطلبة، على أن يتم توزيـــع الأدوار على أعضاء المجموعة، من أجل العمل على جمع المعلومات والتقصي والبحث بشكل متعمـــق. كما يطلب من كل مجموعة، عمل تقرير حول النتائج التي توصلوا إليها، وعرضها على طلبـــة الصف كله من أجل تقييم جميع التقارير المقدمة في نهاية الحصة. وبناء على هذا التقيـــيم يـــتم إصدار نشرة يعين فيها أسماء الفرق التي حصلت على أعلى تقدير، والطلبة الذين حققـــوا أكبـــر تحصيل أكاديمي ممكن (سعادة وآخرون، 2008).

ثالثاً: فرق – العاب– دورة مباريات (TGT) Team- Game- Tournament:

صمم هذا النمط دي فيرز (Deviers) وسلافن (Slavin) عام 1978م، وفيه يقسم الطلبة في مجموعات غير متجانسة تتكون (4–6) أعضاء ويبدأ الدرس بتقديم من المعلم، ثم يعمل طلبة كل مجموعة مع بعضهم في ورقة عمل (Chen & Cheng, 2009؛ Shaaban, 2006).

لا يختلف هذا النمط كثيراً عن نمط فرق التحصيل الطلابية، إذ يتمثل الاختلاف في المعيار بالدرجة الأساس، فبدلا من معيار العلامة أو التقدير أو الدرجة التي تحصل عليهـــا المجموعـــة، يكون المعيار في هذا النمط هو إجراء مسابقات بين النظراء في المجموعات المختلفـــة، إذ يـــتم اختيار ممثل عن كل مجموعة ضمن معيار: أن لهم القدرات ذاتها والمستوى التحصيلي نفسه، ثم يقوم المعلم بإجراء المسابقة فيما بينهم، وذلك من خلال طرح الأسئلة المـــستوحاة مـــن المـــادة الدراسية التي تعلموها، ويكون الطالب الفائز هو من يحصل على أعلى العلامات أو الـــدرجات. وفي ضوء ذلك يتم تعميم الفوز على أفراد مجموعته، وبالتالي ينال أفراد المجموعة كافة الجوائز أو المكافآت نفسها، وذلك نظراً لما قدموه لممثليهم من مساعدة أثناء العمـــل التعـــاوني، وحتـــى

يشعروا بأن ما تم بذله من جهود لم تذهب سدى. وهذا النمط يشبه إلى حد كبير المسابقات التـي تتم في بعض البرامج التلفزيونية (سعادة وآخرون، 2008).

رابعاً: تقسيم الطلبة في فرق حسب التحصيل (Student Team Achievement (STAD Division):

صمم هذا النمط من قبل سلافن عام 1978م، وهو شبيه بسابقه (TGT) لكنه يختلف عنـه في تقديم اختبار قصير فردي في نهاية الأسبوع بدلاً من دورة المباريـات (Chen & Cheng, 2009).

ويشير سعادة وآخرون (2008) أن التركيز في هذا النمط يتم على التحـصيل الأكـاديمي للطالب من ناحية، ومدى إتقان التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة من جانب كل فرد في المجموعة من ناحية ثانية. كما يحصل تنافس أيضا بين هذه المجموعات، على أساس أن المجموعة الفائزة هي التي تحصل على أعلى معدل في التحصيل، وذلك من خلال التقييم الذي يقـوم بـه المعلـم لأفراد المجموعة كافة وبشكل فردي، وذلك من خلال عقد امتحان تحصيلي لهم جميعـاً، وبعـد ذلك، يتم حساب معدل كل مجموعة من خلال إيجاد متوسط علامات أو درجات أفرادها، وعندها تتم مكافأة المجموعة الفائزة بإحدى الطرق الآتية:

- كتابة أسماء أعضاء المجموعة على لوحة الشرف داخل الحجرة الدراسية .
- العمل على تقليدهم أوسمة التفوق .
- زيادة درجاتهم أو علاماتهم بما يراه المعلم مناسباً.
- تقديم الثناء الذي يستحقونه أو غيرها من أشكال التعزيز والتشجيع التي يراهـا المعلـم مناسبة لطلبته.

خامساً: التعـــاون المتكامـــل للقـــراءة والإنـــشاء (CIRC) Cooperative Integrated Reading and Composition:

صمم هذا النمط من قبل Madden عام 1986م، لتدريس القـــراءة والكتابـــة والإنـــشاء للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وفيه يقسم طلبة الفصل إلى مجموعتين تتكون كل منها مـــن (8–15) تلميذا تبعا لمستوياتهم في القراءة كما يحددها المعلم (Shaaban, 2006).

سادساً: الطريقة البنيوية أو المنحى البنيوي The Structural Approach:

وقد طور هذه الطريقة المربي كيجان "Kagan" عام 1990 ويتم فيها تزويد المعلمـــين بطرق مرنة لتطبيق التعلم التعاوني، ولاسيما بعد أن قدم كيجان ذخيرة من أنشطة المحتوى الحر، حيث يقوم المعلم باختيار المحتوى المناسب، وعليه يتم إعداد درس كامل وصـــياغة الأهـــداف المعرفية والتعاونية التي تشكل القاعدة التي على أساسها يتم اختبار تتابعات الأنـــشطة وترتيبهـــا بحيث يتم بناء الأنشطة السابقة على المهارات الأساسية اللازمة للأنشطة اللاحقة، ويقوم المعلـــم في الوقت ذاته بشرح خطوات تتابع الأنشطة للطلبة، مع طرح السلوك المتوقع منهم (أبو عيطة، 1999).

صعوبات تطبيق التعلم التعاوني:

يواجه التعلم التعاوني بعض الصعوبات والمشكلات منها ما هو إداري ومنها ما هو فني، وذلك لأن المدارس لم تجهز أساساً لهذا المنحى التعليمي، ونظرا لما يحتاجه هـــذا النـــوع مـــن إمكانيات مادية ووسائل تعليمية وكوادر بشرية في أثناء تطبيقه، فإن عدم توفرها قد يكون عائقـــاً يحول دون تطبيق التعلم التعاوني، ومن هذه المعوقات والصعوبات ما يأتي:

أولاً: الصعوبات المختصة بأداء المجموعات:

يسير أداء المجموعات في التعلم التعاوني يداً بيد، ورغم أن أداء المجموعات التعاونية يفوق الأشخاص الذين يعملون منفردين في الأداء فهناك ظروف تعمل وتعيق عمل المجموعات وفاعليتها، ومن هذه العوائق ما يأتي (أبوالنصر وجمل، 2005؛ Davison, Gillies, 2008 (Gillies & khan, 2008;

- النضج في الأداء داخل المجموعات وقيادتها يحتاج إلى الوقت والخبرة في العمل.
- تشبث المجموعات برأيها، مما يؤدي إلى الاختلاف بين المجموعات.
- التقليل من إنجاز الأفراد القادرين أكاديمياً، بسبب ضعف بعضهم.
- عدم مناسبة حجم المجموعة.
- الافتقار إلى مهارات عمل الفريق.
- قد ينتج من استمرار العمل في مجموعات التعلم التعاوني أن هذا العمل سيصبح مجرد روتين قد يؤدى بطريقة آلية، وتنظيماً آلياً، ويكون التلميذ كالترس في عجلة، وهذا التنظيم الآلي يميل إلى التخلي عن الإبداع والابتكار، مما يجعل التعلم التعاوني صورة جامدة.

ثانياً: الصعوبات الفنية والإدارية

هناك العديد من صعوبات التعلم التعاوني التي تعيق أداء المجموعات التعاونية وتتعلق بتجهيزات المكان والمصادر والسجلات، وهي ما يطلق عليها بالصعوبات الفنية، فإذا تم تجاوزها فإن التعلم التعاوني يحقق أهدافه المنشودة، وتتمثل بالآتي (زيتون، 2003؛ سليمان، 2005؛ سعادة وآخرون، 2008 ;Veenman & etal 2002)

- عدم ملاءمة المنهج الدراسي لتطبيق مثل هذا النمط من أنمـــاط الـــتعلم، إذ إن معظـــم المناهج الدراسية قد تم تصميمها في الواقع لتدريس أعداد كبيرة من الطلبة، أو صممت على وجه الخصوص لنمط التعلم الفردي.
- قلة توفر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها فـــي نطـــاق طريقـــة الـــتعلم التعاوني، وبكميات تكفي لتغطية حاجات الطلبة المتفاوتة والمختلفة.
- التنظيم التقليدي لجدول الدروس والحصص، لا يسمح باستغلال الوقت بشكل مناســـب، وتطبيق إجراءات التعلم التعاوني.
- صغر حجم غرفة الدراسة، واكتظاظها بالتلاميذ مما يصعب تحرك مقاعـــدها، وتمنـــع المعلم من استخدام الجماعات التعاونية، ويقلل من حركة المعلم، وتنقله بين الجماعـــات للإطلاع على ما قاموا به من أعمال.
- عدم تناسب ترتيب حجرة الدراسة مع إجراءات عملية التعلم التعاوني، كجلوس الطلبـــة على طاولات غير دائرية أو جلوسهم بطريقة لا يواجهون فيها بعضهم، بـــسبب عـــدم انتباههم، وبسبب العديد من مشاكل عدم الانضباط، وعدم التفاعل.
- الضوضاء وانعدام الانضباط وتشتت الانتباه والفوضى وخمول بعض الطلبة، والتـــوتر يمكن أن يؤثر سلبا على عمل الجماعات.
- عدم مناسبة نوع الأثاث اللازم للتعلم التعاوني من كراسيٍ وطاولات وغير ذلك.
- الحاجة إلى سجلات خاصة تيسر عمليات التخطيط والتقويم والمتابعة لتعليم الطلبة فـــي نطاق هذا النوع من التعلم.

ثالثاً: الصعوبات المتعلقة بالطلبة

من الممكن وجود بعض الصعوبات في سير مجموعات التعلم التعاوني المتعلقة بالطلبة ذوي القدرات العالية وذوي القدرات المنخفضة، وتتمثل بالآتي (زيتــون، 2003؛ ســليمان، 2005؛ Galton & Williamson, 1992):

- قد يشعر بعض الطلبة ذوي القدرات المرتفعة، في بعض الأحيان، بعــدم التجــاوب أو الرضا عن حصول الطلبة ذوي القدرات المنخفضة على نفس المكافأة التــي يتلقونهــا، بالرغم من قيامهم بعمل أقل.
- قد يواجه المعلمون رفض الطلبة المتفوقين بمعاونة زملائهم في المجموعات مــن ذوي التحصيل المنخفض.
- ميل بعض الطلبة إلى التقاعس وعدم العمل اعتماداً على الآخــرين والاختبــاء داخــل المجموعة الواحدة.
- قد يظهر بعض الطلبة من ذوي القدرات المرتفعة الهيمنة على نشاط الجماعة أكثر مــن الطلبة ذوي القدرات المنخفضة، وقد يعتمد بعض الطلبة على بقية أعضاء المجموعــة، لإنجاز العمل أو المهمة التعاونية، وبالتالي يتكلون على غيرهم، ويكونون عالة عليهم.
- وجود سلوك غير مرغوب فيه كالشغب، أو اللعب، أو العبث، مما يؤدي إلى فشل التعلم التعاوني.

رابعاً: الصعوبات المتعلقة بالمعلمين

هناك بعض الصعوبات التي تعيق سير مجموعات التعلم التعاوني المتعلقــة بــالمعلم، وتتمثل بالآتي (رزق ومحمد، 2001؛ الديب، 2005؛ سعادة وزملاءه، 2008):

- عدم وضوح العناصر الأساسية للتعلم التعاوني للمعلم، والتي تجعل عمـل الجماعـات عملاً ناجحاً، لأن معظم المعلمين ليس لديهم معرفة عن الفرق بـين جماعـات الـتعلم التعاوني وجماعات العمل التقليدي.
- عدم تحمل المسئولية في فكرة تطوير التعلم التعاوني لدى مجموعة من المعلمين، وقـد تصل إلى عدم تحمل المعلمين مسئولية تعلم التلاميذ لأقرانهم داخل الفصل وخارجه.
- رفض المعلمين لفكرة التغيير بالتوجه من التعلم التقليدي إلى التعلم التعاوني.
- التدريب غير الكافي لاستخدام المعلمين التعلم التعاوني بشكل فاعل، وحاجة المعلمين إلى تدريب يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لتنظيم صور مختلفة من التعلم التعاوني تلائم ظروف المدارس التي يعملون بها وإمكاناتهم دون هدر للوقت والجهد.
- ضيق وقت العمل والعبء التدريسي الذي يقع على كاهل المعلم مما يعيق من اسـتخدام التعلم التعاوني.

علاج صعوبات تطبيق التعلم التعاوني:

على الرغم من وجود عوائق كثيرة وصعوبات متعددة، تنشأ عنها مشكلات قد تقف أمام تطبيق التعلم التعاوني، إلا أن هناك عوامل عديدة يمكن الأخذ بها لإنجاح التعلم التعاوني أثنـاء إجراءات التعلم القائمة على التعاون، وهي كما يأتي:

أولاً: علاج الصعوبات الفنية والإدارية

تحتاج دروس التعلم التعاوني إلى وقت أكبر من تلك التي تحتاجها الدروس المطبق فيهـا الطرق التقليدية، لذا ينبغي تخطيط الجداول الدراسية جيداً لمراعاة ذلك كأن يتم تدريس الـدرس الواحد في أكثر من حصة متتالية (سليمان، 2005).

ويشير سعادة وآخرون (2008) أن على المعلم الطلب من الطلبة الجلوس بشكل بيضاوي أو دائري حول طاولة، وإذا لم توجد مثل هذه الطاولة فيتم وضع الطاولات الصغيرة أو المقاعد بحيث تجلس المجموعات الصغيرة مواجهة لبعضها بعضا، كما يجب أن تحيط بالطلبة مجموعة من السبورات مع الكثير من الطباشير والأقلام والأوراق ،أو دفتر ملحوظات لكل مجموعة.

وإذا كان حجم غرفة الصف غير مناسب فيجب أن يبحث المعلم عن غرفة مناسبة ليطبق فيها دروس التعلم التعاوني، أما إذا كان الصف مكتظاً بالطلبة فإن تقسيمهم إلى مجموعات عديدة قد تؤثر على عملية ضبط الصف ومتابعة أعمال الطلبة، لذا في حالة وجود هذا العدد الكبير من الطلبة من الممكن قيام أكثر من معلم بتدريس الصف الواحد من خلال أسلوب التدريس الفريقي (سليمان، 2005).

وأشار بلاتفورد، كونتك، بينز وجالتون (Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton, 2003) إلى أنه إذا أريد استخدام التعلم التعاوني داخل الغرفة الصفية بشكل فعّال فإن هناك أربعة عناصر يجب أن تتوفر في البيئة الصفية:

- إعداد البيئة الصفية المراد استخدام التعلم التعاوني فيها.
- تدريس الطلبة حول مهارات التعامل المناسبة ضمن بيئة التعلم التعاوني.
- تدريس المعلمين كيفية التعامل مع مجموعات التعلم التعاوني مع الطلبة.
- بناء مادة التعلم ومهمات التعلم بشكل يتناسب مع طبيعة التعلم التعاوني.

ثانياً: علاج الصعوبات المتعلقة بالطلبة

قبل البدء بالتعلم التعاوني لا بد من القيام بعملية نقل المهارات الجماعية للطلبة من خلال القيام بعملية تحضير خاصة للطلبة لتنفيذ العمل المشترك، والتعاوني بينهم، وقد يحدث هذا

التحضير عن طريق إعطاء الدروس الخصوصية التي تخصص للمتعلم التعاوني بعيداً عن المنهاج الدراسي (أبو النصر والجمل، 2005).

ولعلاج عمليات الاتكال والاعتماد على الآخرين ورفض الطلبة لمبدأ التقويم الجماعي وشعورهم بالظلم اتجاهه فيشير أبوالنصر وجمل (2005) إلى ضرورة اهتمام المعلم بالتقويم الجماعي والفردي، وإبقاء المجموعات صغيرة حتى تزداد المسؤولية الفردية، وجعل الأعضاء يعلّمون ما تعلموه لشخص آخر، وملاحظة عمل المجموعة وتسجيل مدى مساهمة كل فرد في المجموعة، كما أن توزيع الأدوار وحصول كل فرد على مهمة يساهم في تخطي تلك الصعوبات.

مؤشرات ومقومات نجاح التعلم التعاوني:

وللحكم على مدى نجاح أسلوب العمل التعاوني في مجموعات والعمل ضمن فريق واحد، هناك بعض المعايير والمؤشرات التي تساعد في ذلك وهي (الديب، 2005؛ سليمان، 2005).

- الوقوف على حال أفراد المجموعة الكلية (معرفة مستويات جميع أفراد الصف).
- التمهيد المناسب – المحدد – لموضوع الدرس.
- تحديد حجم كل مجموعة.
- تحديد المجموعات بسهولة ويسر وسرعة.
- تحديد نشاط كل مجموعة .
- تحديد زمن تنفيذ النشاط المراد تنفيذه.
- اختيار مقرر لكل مجموعة بحيث يتم تبادل هذا الدور من نشاط لآخر.
- توضيح المطلوب من النشاط بدقة قبل البدء بالعمل (قبل التنفيذ) .
- إثارة دافعية أفراد المجموعات للمشاركة الفاعلة أثناء تنفيذ النشاط .

- التجوال بين المجموعات والجلوس معهم أثناء تنفيذ النشاط، والتأكد من طــرح الأســئلة المناسبة.
- الانتهاء من النشاط في الزمن المحدد.
- مناقشة أعمال المجموعات أمام الجميع والتوصل إلى فهم مشترك .
- تعزيز الإجابات المتميزة وإبرازها أمام الجميع للاستفادة منها .
- عرض الإجابات الصحيحة أمام الطلبة بهدف تصويب الأخطاء وتقديم التغذية الراجعــة اللازمة.

ثانياً: الدراسات السابقة

لقد أطلع الباحث على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الــتعلم التعــاوني، وقــام بتصنيفها إلى محورين هما: الدراسات التي تناولت اثر استخدام التعلم التعاوني على متغيــرات مختارة، والدراسات التي تناولت صعوبات التعلم التعاوني، تم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وهي كالآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت أهمية استخدام التعلم التعاوني على التحصيل ومتغيرات أخرى

أجرت السيد (2000) دراسة هدفت إلى تحديد فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وإكساب الطلبة عمليات العلم. استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً ومقياساً لعمليــات العلم, وطبقت الدراسة على أربعة فصول من طلبة الصف الثاني الإعــدادي، وعــددهم (140) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية وضابطة. وكان من نتائج الدراســة تفــوق طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، مما يدل على فعالية اســتخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، كما تفوق طلبة المجموعة التجريبية عند التطبيق البعــدي لاختبــار

عمليات العلم مما يدل على فعالية التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني حيث وجد فــرق دال إحصائياً في اكتساب طلبة المجموعة التجريبية لعمليات العلم مقارنة بالطريقة التقليدية، كمــا وجد أن هناك مردوداً تعليمياً مناسباً وواضحاً نتيجة استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لكل من التحصيل الدراسي وعمليات العلم؛ أي إنها إستراتيجية ترفع مستويات التحصيل وتنمي عمليــات العلم، وأن المردود التعليمي نتيجة استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني بالنسبة لعمليات العلم كان أكبر من المردود التعليمي للتحصيل الدراسي, وهذا يدل على أهمية دور التعلم التعاوني في تنمية عمليات العلم.

وهدفت دراسة عبد الفتاح (2001) إلى تحديد أثر استخدام التعلم التعاوني لتدريس العلوم في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتحديد أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية التفكير العلمي لطلبة المرحلة الإعدادية، طبقت الدراسة على عينة حجمها (44) طالبةً كمجموعة ضابطة, و(40) طالبةً كمجموعة تجريبية، وكان من نتــائج الدراســة تفــوق مجموعة التعلم التعاوني (التجريبية) على المجموعة الاعتيادية (الضابطة) مما يدل على فعاليــة طريقة التعلم التعاوني في زيادة التحصيل والتفكير العلمي.

وفي دراسة أجراها حجازي (2001) هدفت إلى تحديد فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لتدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم والتحصيل لدى طلبــة الصف الخامس الأساسي. طبقت الدراسة على عينة قوامها (60) طالباً في مجموعتين: الأولــى (30) طالباً مجموعة تجريبية والثانية (30) طالباً مجموعة ضابطة في الصف الخامس الأساسي بمدرسة المحمدية الابتدائية للبنين بمدينة حائل بالسعودية. وكان من نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوســط درجــات طلبــة المجموعــة الضابطة في اختبار عمليات العلم والتحصيل والاتجاه نحو العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة البنا (2001) إلى تحديد أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في التحصيل الدراسي في مادة العلوم, وأثر هذا النموذج في تنمية عمليات العلم التكاملية، طبقت الدراسة على(125)طالباً وطالبة في الصف الأول الإعدادي بمدارس الدقهلية بمصر. وكان من نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التي درست باستخدام النموذج البنائي والمجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح استخدام النموذج البنائي.

في حين هدفت دراسة العمر (2001) إلى استقصاء أثر التعلم التعاوني في تعلم طلبة المرحلة الجامعية لمفاهيم الفيزياء, وذلك عن طريق مقارنته بالطريقة الاعتيادية المتبعة في تنفيذ التجارب في مختبر الفيزياء. طبقت الدراسة على طلبة كلية المعلمين بالرياض وعددهم (42) طالباً تم تسجيلهم في مقرر الفيزياء منهم (21) طالباً مجموعة تجريبية، و(21) طالباً مجموعة ضابطة واستخدام اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء. وكان من نتائج الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في مجالي التعلم والاحتفاظ بالتعلم.

كذلك دراسة هولداي (Holliday, 2002) التي من أهدافها تحديد أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة في العلوم في مدارس منطقة جاري في الهند. طبقت الدراسة على (44) طالباً في الصف السابع, وكان من نتائجها وجود فرق دال إحصائياً لصالح مجموعة التعلم التعاوني مقابل مجموعة التعلم بالطريقة الاعتيادية.

وهدفت دراسة العازمي (2002) إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من(42) طالباً موزعين في شعبتين دراسيتين في مدرسة الطبري في محافظة القريات، وتكون الاختبار من (39) فقرة في الاستيعاب القرائي وتضمين الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي، والتقويمي

والإبداعي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني .

وأجرت غلوم (2002) دراسة بعنوان فاعلية التعلم التعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى عينة من طالبات الصف الخامس بمملكة البحرين ، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة موزعات في شعبتين دراسيتين إحداهما تجريبية عدد أفرادها (30) طالبة والأخرى ضابطة عدد أفرادها (30)، طالبة في مدرسة الروضة للبنات: قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة واختبار قبلي وبعدي لست كفاءات فرعية للقراءة الجهرية في ستة موضوعات، استمرت التجربة (3) أسابيع، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني.

وأجرت النيص (2002) دراسة هدفت إلى تحديد تأثير التعلم التعاوني والشبكات المفاهيمية في التغيير المفاهيمي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مادة الفيزياء. طبقت الدراسة على عينة قصديه حجمها (136) طالبةً في مدرسة الزبيدية للإناث. وكان من نتائج الدراسة أن نسبة الطالبات اللاتي تغيرت مفاهيمهن البديلة إلى مفاهيم علمية سليمة في مجموعة التعلم التعاوني أعلى من متوسط نسبتهن في مجموعة الشبكات المفاهيمية.

وهدفت دراسة المومني والشناق وأبو الهولا (2003) إلى الكشف عن المفاهيم البديلة التي يحملها طلبة الصف الرابع الأساسي في بعض الظواهر الكونية, مستخدمين إستراتيجية المجموعات التعاونية. طبقت الدراسة على (83) طالباً من طلبة الصف الرابع الأساسي, وكان من نتائجها أن لدى الطلبة المشاركين عجزاً واضحاً في تفسير الظواهر الكونية موضوع الدراسة، وبعد تطبيق الأنشطة الخاصة بالتغير المفاهيمي, استطاع (90%) من الطلبة تقديم التفسير العلمي المقبول لهذه الظواهر.

في حين هدفت دراسة الخور (2003) إلى تحديد أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الخامس في العلوم. طبقت الدراسة على (53) طالباً من طلةب الـصف الخـامس, قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وكان من نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بـين متوسط درجات الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم التعاوني ومتوسط درجـات الطلبـة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية لصالح مجموعة العمل التعاوني.

أما دراسة بيفرلي وكيكر(Beferly & Keker, 2003) فقد هدفت إلى تحديد أثر استخدام المجموعات التعاونية في زيادة فهم الطلبة للمفاهيم, وتقديم تغذية راجعة للمعلمين حول العمليات المعرفية للطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة إيجابيون كالمعلم، وأن الطالـب يفكـر مـع مجموعته بصوت مسموع لاختيار الإجابة أو الحل الصحيح.

وأجرى جيليس (Gillies, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم التعاوني على تحصيل طلبة المرحلة الثانوية أثناء المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني البنائية وغير البنائية. تكونت عينة الدراسة من (223) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية في استراليا. وتم وضع الطلبـة ضمن مجموعات غير متجانسة من حيث المستوى التحصيلي والجـنس. اسـتخدمت الدراسـة الاختبارين القبلي والبعدي لتحديد أثر استخدام التعلم التعاوني على الطلبة.

أشارت نتائج الدراسة أن طلبة مجموعات التعلم التعاوني البنائية كانوا أكثر رغبـة فـي العمل مع بعضهم بعضاً على مهمات التعلم المقدمة لهم. وأشارت النتائج أيضا إلى أن طلبة هذه المجموعات كانوا أكثر رغبة في تقديم المساعدة للطلبة الآخرين مقارنة مع الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني البنائية، ولديهم فرصة أكبر للعمل مع بعضهم بعضا، كما أشارت النتائج إلـى أن طلبة هذه المجموعات كانوا أكثر قدرة على تطوير تصورات أفضل حول التماسك والمـسؤولية

الاجتماعية عن تعلم الآخرين في نفس مجموعة التعلم مقارنة مع الطلبة في مجموعات التعلم التعاوني غير البنائية.

أجرى شعبان (Shaaban, 2006) دراسة " حول أثر التعلم التعاوني على فهم المقروء، والمعرفة المعجمية، ودافعية القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالبا من طلبة الصف الخامس الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة ثانية. وتم اختيار عينة الدراسة من إحدى المدارس الخاصة في مدينة بيروت اللبنانية. استخدمت الدراسة الاختبارين القبلي والبعدي في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا لإستراتيجية التعلم التعاوني على فهم المقروء واكتساب المفردات. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن هناك أثراً دالاً إحصائيا لإستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية القراءة لدى الطلبة المشاركين في هذه الدراسة.

وأجرى هانزي وبيرجر (Hanze & Berger, 2007) دارسة هدفت إلى المقارنة بين استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني حل الألعاب التركيبية (Jigsaw) واستخدام التدريس التقليدي المباشر على التحصيل والدافعية في حصص الفيزياء، تكونت عينة الدراسة من (137) طالبا من طلبة الصف الثاني عشر. استخدمت الدراسة منهجية العينة الضابطة والتجريبية. وتم استخدام الاختبار القبلي والبعدي، واختيار عينة الدراسة من (8) مدارس ثانوية في ألمانيا. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في درجة الحصول على المكتسبات التحصيلية في الفيزياء. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في خبرات التعلم الأساسية بين طلبة المجموعتين، الضابطة والتجريبية، والاستقلالية، والكفاية والتقارب الاجتماعي مع الآخرين، كما أشارت النتائج هذه الدراسة أيضا إلى وجود فروق في التنشيط المعرفي للطلبة، وفي الدافعية الداخلية لدى الطلبة.

وأجرى دينغ، لي، بيكولو، وكــولم (Ding, Li, Piccolo & Kulm, 2007) دراســة للكشف عن أثر تدخل المعلم أثناء استخدام التعلم التعاوني في حصص الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (6) معلمين من معلمي الرياضيات تم اختيارهم عشوائيا من مدارس ثانوية في مدينة تكساس الأمريكية. استخدمت الدراسة أشرطة الفيديو في عملية جمع ملاحظة ســلوك المعلمــين المشاركين في هذه الدراسة أثناء استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني فــي حــصة الرياضــيات. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروقاً تعزى إلى الجنس والخبــرة فــي درجــة تــدخل المعلمين أثناء نشاط التعلم التعاوني، وأن المعلمين يتدخلون أثناء نشاط التعلم التعاوني من أجل تحسين القدرة المعرفية لدى الطلبة أثناء حل مسائل رياضيات.

وأجرى كوساك (Kocak, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على السمات النفسية والاجتماعية لدى عينة من طلبة الجامعة في تركيا. تكونــت عينة الدراسة من (114) طالبا جامعيا تركيا من طلبة السنة الأولى والثانية. استخدمت الدراســة عدة مقاييس في عملية جمع البيانات منها : اختبار جامعة كاليفورنيا للوحدة، ومقيــاس جامعــة تورنتو الكندية، ومقياس القلق الاجتماعي Leibowits, 1991، مقياس مراقبة الــذات، مقيــاس السعادة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثراً ايجابياً للتعلم التعاوني على تخفــيض مــستوى الوحدة والقلق الاجتماعي لدى الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، وأشارت النتائج أيضاً إلــى أن التعلم التعاوني كان فاعلا في زيادة مستوى السعادة لدى الطلبة المــشاركين، وإلــى أن الــتعلم التعاوني لم يكن فاعلا في زيادة مهارات المراقبة الذاتية لدى الطلبة المشاركين في الدراسة.

وأجرى جونز وكاستون (Jones & Caston, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم التعاوني في تعزيز التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الأمريكيين السود في الــصفوف، مــن

الثالث وحتى السادس. تكونت عينة الدراسة من (16) طالبا من طلبة الصفوف من الثالث وحتى السادس. تم اختيار الطلبة من (16) مدرسة أساسية في ولاية المسيسبي الأمريكيــة. اســتخدمت الدراسة المقابلة المباشرة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك أثــرا إيجابياً واضحاً للتعلم التعاوني على رغبة الطلبة المشاركين في هذه الدراسة في الحصول علــى التعليم. كما أشارت نتائج هذه الدراسة أيضاً إلى أن هناك أثر إيجابياً واضحاً للتعلم التعاوني على زيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المشاركين في هذه الدراسة.

ثانيا: الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم التعاوني

أجرى الداوود (Al- Dawoud, 2001) دراسة هدفت إلى الكــشف عــن تــصورات ومعرفة المعلمين المتدربين في الكويت حول التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراســة مــن (91) معلماً متدرباً تم اختيارهم من كلية التعليم الأساسي في الكويت. استخدمت الدراسة الأدوات التالية في عملية جمع البيانات: اختبار تحصيلي، واستبانة معوقات ديمغرافية، بالإضافة للمقابلة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين المتدربين ومعرفتهم حول التعلم التعــاوني كانــت إيجابية، كما أشارت النتائج إلى أن أهم معوقات استخدام التعلم التعاوني داخل الغرفــة الــصفية كانت طبيعة المنهاج المستخدم في مدارس الكويت، وعدم توفر الوقت الكــافي خــلال الحــصة المدرسية.

وأجرى بسام (Basamh, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهــات المعلمــين ومديرات المدارس الخاصة للإناث في مدينة جدة السعودية نحو تطبيــق اســتراتيجيات التعلــيم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من (225) معلمة و(30) مديرة من مديرية خاصة للإناث فــي مدينة جدة. واستخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى

أن اتجاهات المعلمات ومديرات المدارس نحو استخدام استراتيجيات التعليم التعاوني كانت إيجابية، كما أشارت النتائج إلى أن (187) من المعلمات المشاركات عبرن عن الرغبة الكبيرة نحو استخدام التعلم التعاوني كاستراتيجيه تدريس، وأن السبب الرئيسي لعدم استخدام التعلم التعاوني يتمثل في عدم توفر الوقت الكافي أثناء الحصة، وزيادة عدد الطلبة في الصف.

وهدفت دراسة فيمان وآخرون (Veenman & etal 2002) الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعلم التعاوني والصعوبات التي تواجه التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من (42) معلما طالبا في السنة الثالثة و(17) معلما طالبا في السنة الثانية وتم اختيار هذه العينة عشوائيا من جامعة أمستردام في هولندة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين المشاركين في هذه الدراسة كانت إيجابية نحو استخدام التعلم التعاوني . كما أشارت النتائج إلى أن أهم الصعوبات التي أشار إليها المعلمون المشاركون في هذه الدراسة كانت الإزعاج الناتج عن الطلبة أثناء الانخراط في نشاط التعلم التعاوني.

وأجرت شاشار وفيشر (Shachar & Fischer, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات الطلبة ودافعيتهم حول استخدام التعلم التعاوني أثناء تدريس الكيمياء، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول استخدام التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من (168) طالبا من طلبة الصف الحادي عشر و(7) معلمين. تم استخدام المقابلة مع المعلمين واستبانه هارتر (Harter) لقياس دافعية الطلبة في جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن تصورات الطلبة والمعلمين المشاركين كانت إيجابية نحو استخدام منهجية التعلم التعاوني على الرغم من الصعوبات المرتبطة باستخدام هذه المنهجية.

وأجرى سيجل (Siegel , 2005) دراسة اتبعت الأسلوب الاستقصائي الاثنوجرافي أثناء تنفيذ المعلمين للتعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين من معلمي الرياضيات

والعلوم، تم اختيارهم عشوائيا من مجموعة من المدارس الابتدائية في مدينة نيويورك الأمريكية، واستخدمت هذه الدراسة المقابلة والملاحظة. أشارت نتائج هـذه الدراسـة إلـى أن المتطلبـات المنهجية، والوقت المخصص للتدريس والإدارة الصفية هي أهم المعوقات المرتبطـة باسـتخدام التعلم التعاوني داخل الصف.

وهدفت دراسة الحيدري (Alhaidari, 2006) إلى الكشف عن أثـر اسـتخدام التعلـيم التعاوني في تحسين مهارات فهم المقروء والمعرفة المقروئيه والتحصيل لدى عينة مـن طلبـة الصف الرابع والخامس في المدارس السعودية. تكونت عينة الدراسة من صفين مـن صـفوف الرابع، وصفين من صفوف الخامس. استخدمت الدراسة اختبار التحصيل للكـشف عـن أثـر استخدام التعليم التعاوني على تحسين فهم المقروء والمعرفة المقروئيه والتحـصيل لـدى عينـة الدراسة، واستخدمت الدراسة أيضا المقابلة للكشف عن تصورات المعلمين نحو استخدام التعلـيم التعاوني. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك أثراً دالاً إحصائيا لاستخدام التعلـيم التعـاوني على تطوير فهم والمقروء المعرفة المقروئيه والتحصيل لدى الطلبة المشاركين في هذه الدراسة، كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم التعـاوني كانـت إيجابية، وأشار المعلمون أيضا إلى أن أهم المعوقات لاستخدام التعلم التعـاوني كانـت طبيعـة محتوى المناهج المدرسية المختلفة، وتركيز الطلبة على التفاعل الاجتماعي أكثر من العمل على مهمات التعليم خلال استخدام التعلم التعاوني.

وأجرت هيجزين وبوكارتز وفيـدر وآخـرون (Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات بين انخراط الطـلاب فـي الـتعلم التعـاوني، وتفضيلات أهداف التعليم لديهم، وتقييمهم لظروف التعلم داخل الغرفة الـصفية، تكونـت عينـة الدراسة من (57) طالبا من طلبة الصف الثاني عشر في هولندة الذين تم اختيارهم عشوائيا مـن

(5) مدارس ثانوية في هولندة (Holland)، واشتملت عينة الدراسة أيضا على (9) معلمين تـــم اختيارهم عشوائيا من هذه المدارس، استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلـــة لجمـــع البيانـــات. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين قد أشاروا إلى وجود بعض الصعوبات المرتبطة بتطبيق التعلم التعاوني أهمها عدم تركيز الطلبة على مهمة التعلم أثناء المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني.

وهدفت دراسة جيليس وخان (Gillies & Khan, 2008) إلى الكشف عن أثر خطـــاب المعلم على المخرجات التعليمية المختلفة لدى الطلبة وأهم المشكلات التي تواجه المعلمين أثنـــاء استخدام التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من (51) معلما تم اختيارهم من ثـــلاث مـــدارس أساسية في استراليا واستخدمت ملاحظة المعلمين لجمع البيانات في هذه الدراسة. أشارت النتائج إلى أن التعلم التعاوني قادر على تحسين خطاب الطلبة ومهارات حل المشكلات والتبرير لديهم. وأشارت نتائج هذه الدراسة أيضاً إلى أن المشكلات المرتبطة بـــالإدارة الـــصفية كانـــت أهـــم الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام التعلم التعاوني.

وهدفت دراسة ايرديم (Erdem, 2009) للكشف عن اتجاهات معلمي قبل الخدمة نحـــو التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا معلماً من الطلبة المعلمين في كلية التربيـــة وإعداد المعلمين في جامعة أنقرة التركية. وتم استخدام الاستبانة والمقابلة في عملية جمع بيانات الدراسة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلمين قبل الخدمة لديهم اتجاهات ايجابيـــة نحـــو استخدام التعلم التعاوني داخل الغرفة الصفية. كما أشارت نتائج هذه الدراســـة أيـــضا إلـــى أن المعلمين المتدربين أشاروا لبعض الصعوبات المرتبطة باستخدام التعلم التعاوني داخل الصف مثل وضع مجموعات التعلم التعاوني.

وأجرى هيجنج وسانكوينج (Heejung & Sangkyung, 2009) دراسة هدفت إلـــى الكشف عن الفوائد والمعوقات المدركة للعمل الجماعي الشبكي(Online) مـــن قبـــل المعلمـــين

المشاركين في برنامج إعداد المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (89) معلماً من معلمي المراحل الأساسية المختلفة المشاركين في أحد برامج إعداد المعلمين القائم على استخدام التعلم التعـــاوني. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أهم الفوائد المرتبطة باستخدام التعلم التعـــاوني الـــشبكي فـــي برنامج إعداد المعلمين كانت: إدراك المعلمين لقيمة مجتمع التعلم التعاوني، وتصور المعلمين أن هذه الاستراتيجيات قادرة على تطوير المعرفة وما وراء المعرفة. وكانت أهم الصعوبات المدركة تتمثل بالنزعات المعرفية بين المعلمين، والفروقات الفردية بينهم، والمعوقات الوقتية المرتبطـــة بوقت فراغ المعلمين المشاركين.

وأجرى جليس وبويل (Gillies & Boyle, 2010) دراسة هدفت إلى الكـــشف عـــن تصورات عينة من معلمي المرحلة المتوسطة حول تطبيق استراتيجيات التعلم التعـــاوني وأهـــم المعوقات والصعوبات التي تواجه التطبيق، تكونت عينة الدراسة من (15) معلماً تم اختيارهم من مجموعة من المدارس المتوسطة في مدينة بوسطن الأمريكية، كانوا يطبقون استراتيجيات التعلم التعاوني داخل صفوفهم، استخدمت الدراسة المقابلة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هـــذه الدراسة إلى أن أهم المعوقات والصعوبات المدركة لدى المعلمين كانت في تركيز الطلبة علـــى التفاعل الاجتماعي أثناء استخدام التعليم التعاوني، وإدارة وقت الحصة بشكل فعال خلال استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، والصعوبات المرتبطة بالتخطيط لحصة التعليم التعاوني.

التعليق على الدراسات السابقة

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يأتي:

- بعض الدراسات السابقة تناولت أثر استخدام التعلم التعاوني في التحصيل مثل دراسة (السيد، 2002)، (البنا، 2001)، (Holliday, 2002)، (الخور، 2003) وبعضها بحث

في أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي (عبد الفتاح، 2001) أو تنمية عمليات العلم إلى جانب التحصيل والعمليات المعرفية (حجازي، 2001)، (Beferly & Keker, 2003)، وبحث بعضهم في أثر استخدام التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي ومهارات القراءة (العازمي، 2002)، (غلوم، 2002)، أما الدراسة الحالية لم تبحث في أثر استخدام التعلم التعاوني في أي متغير من المتغيرات السابقة، وإنما اهتمت بدراسة صعوبات التعلم التعاوني من وجهة نظر المعملين فقط.

- اهتمت بعض الدراسات السابقة في الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التعلم التعاوني إلى جانب الصعوبات التي تواجه استخدامه (Veenma & etal, 2002) أو الكشف عن اتجاهات المعلمين فقط نحو استخدام التعلم التعاوني (Erdem, 2009) أو الكشف عن صعوبات تطبيق التعلم التعاوني فقط (Gilies & Boyle, 2010)، في حين اهتم بعضها الآخر في دراسة تصورات المعلمين للممارسات التربوية في التعلم التعاوني (Gilies & etal, 2008)، في حين إن الدراسة الحالية اهتمت فقط في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني من وجهة نظر المعلمين.
- اختلفت الدراسات السابقة في المراحل التعليمية التي تناولتها بالدراسة، منها دراسة بحثت في استخدام التعلم التعاوني في المرحلة الجامعية (Erdem, 2009) (Veenma & etal, 2002) أو المرحلة الثانوية (Shachar & Fischer , 2004) ، أما الدراسة الحالية فهي في المرحلة الأساسية الدنيا وتشمل الصفوف الثلاثة الأولى.
- اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات التي استخدمتها فمنها من استخدم المقابلة مع الملاحظة (siegle, 2005) ومنها استخدم المقابلة والاستبانة (Shachar & Fischer

2004، أو اقتصر على الاستبانة (Hijzen, & etal, 2007) وكذلك الدراسة الحالية التي استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات .

- بعض الدراسات استخدمت البيانات النوعية في دراستها (Siegle, 2005)، في حين أن الدراسة الحالية استخدمت البيانات الكمية.
- من خلال استعراض الدراسات السابقة فقد وجد الباحث في حدود اطلاعه ندرة الدراسات العربية التي تناولت الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التعلم التعاوني، ولكن وجد دراسات أجنبية متعددة تحدثت عن الصعوبات التي يواجهها المعلم في تطبيق التعلم التعاوني، وبهذا تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها من الدراسات النادرة التي ستجري في البيئة العربية حول صعوبات تطبيق التعلم التعاوني من وجهة نظر المعلمين، كما أنها تتميز بمقارنتها بين المدارس الخاصة والحكومية في درجة الصعوبات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة التي تم إتباعها، والمعالجات الإحصائية المناسبة التي تم استخدامها.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في الجانب النظري وفي الجانب العملي، ففي الجانب النظري استخدم الأسلوب النظري للاطلاع على الكتب والمراجع والمصادر والدراسات السابقة المتوفرة في بناء الخلفية النظرية حول التعلم التعاوني وصعوبات تطبيقه. أما الجانب العملي فقد اعتمد الباحث فيه على تحليل المعلومات والبيانات إحصائياً وفق إجابات أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات المنتظمين في العام الدراسي 2009/ 2010م في المدارس الحكومية والخاصة التي تشتمل على الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى (أول، ثانٍ، ثالث) التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة في الأردن، والبالغ عددهم (3294) معلماً ومعلمة، منهم (2059) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية و(1235) معلماً ومعلمة في المدارس الخاصة.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وبنسبة 10% تقريباً من مجتمع الدراسة الكلي، حيث بلغت العينة (300) معلمٍ ومعلمة منتظمين في التدريس للعام الدراسي 2009/ 2010م، والجدول الآتي يبين توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب المتغيرات.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية للمجتمع والعينة حسب متغيرات الدراسة

	المدارس / المستوى التعليمي	حكومية		خاصة		المجموع	
		المجتمع	العينة	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة
الجنس معلم (ذكور)	الأول	176	17	89	9	305	26
	الثاني	219	14	78	7	266	21
	الثالث	278	24	114	10	397	34
معلمة (إناث)	الأول	326	32	283	26	613	58
	الثاني	593	50	226	22	784	72
	الثالث	467	45	445	44	929	89
	المجموع	2059	182	1235	118	3294	300

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانه للكشف عن صعوبات تطبيق التعلم التعاوني، موجهة لمعلمي الحلقة الأولى وتشمل الصفوف (1 – 3) من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة في الأردن، وتم ذلك من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة، حيث اعتمد الباحث على الأدب

النظري فيما كتبه الباحثون من معوقات وصعوبات تواجه تطبيق التعلم التعاوني في عملية التعليم من أمثال كتاب سعادة وآخرون (2008) وكتاب أبوالنصر وجمل (2005) وكتاب سليمان (2005) وكتاب زيتون (2003) وغيرها من الكتب، أما الدراسات السابقة فتم الاعتماد على الدراسات الأجنبية لندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الدراسة، وكان من أهم الدراسات الأجنبية التي تم الاستعانة بها دراسة بسام (Basamh, 2002) ودراسة فينمان وآخرون (Veenman & etal 2002) ودراسة هيجزين وبوكارتز وفيدر (Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2007) ودراسة جليس وبويل (Gillies & Boyle, 2010) ولبناء الأداة اتبع الباحث خطوات وإجراءات تمثلت فيما يأتي:

- تحديد الفقرات التي ينبغي تضمينها في الاستبانة ويمكن أن تستخدم في الكشف عن صعوبات تطبيق التعلم التعاوني، موجهة لمعلمي الحلقة الأولى وتشمل الصفوف (1 – 3) من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن.
- تبيان المحاور أو المجالات الرئيسة للاستبانة من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة، والاستفسار من المدرسين في الميدان التربوي وأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية عن صعوبات تطبيق التعلم التعاوني من وجهة نظرهم.
- وضع الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم المكونة من (28) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات: الصعوبات الفنية والإدارية، والصعوبات المتعلقة بالطالب، والصعوبات المتعلقة بالمعلم، وروعي في صياغة هذه الفقرات، وضوح المعنى وسلامة اللغة وبساطة التعبير، وأعطيت كل فقرة من فقرات الأداة وزناً مدرجاً على شاكلة مقياس

ليكرت الخماسي، لتقدير درجة الموافقة على الصعوبة، وهو على الترتيب كبيرة جداً (5) وكبيرة (4) ومتوسطة (3) وقليلة (2) وقليلة جداً (1).

صدق أداة الدراسة:

لغرض التحقق من صدق أداة الدراسة، تم ما يأتي:

-عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (10) محكمين من ذوي الكفاءة والخبرة والتخصص في مجال المناهج وطرق التدريس في كل من جامعة الشرق الأوسط، و جامعة عمان العربية،وجامعة البتراء الخاصة، (الملحق (4)) وذلك لإبداء آرائهم في الأداة من حيث:

- مدى انتماء الفقرات للمقياس وللمجالات التي أُدرجت تحتها.
- مدى وضوح العبارة وسلامة صياغتها.
- أي تعديلات يرونها مناسبة.

-إجراء التعديلات التي أظهرها المحكمون على الاستبانة والتي اشتملت على الآتي:

- إضافة بعد جديد للاستبانه وهو مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي.
- اقتراح مجموعة من الفقرات بلغ عددها (13) فقرة للمجال الجديد وهو مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي.
- إضافة (6) فقرات على مختلف مجالات الاستبانة.
- تم فصل (3) فقرات لتصبح فقرتين.
- دمج (6) فقرات بسبب تشابهها لتصبح فقرتين.
- تعديل صياغة بعض الفقرات أو الكلمات وتوضيحها بصورة أفضل.

وضع الاستبانة بصورتها النهائية وتشتمل على (50) فقرة موزعة على أربعة مجـــالات كما يوضحها الملحق (2)، وبذلك فقد عُدّت آراء المحكمين وملحوظاتهم وتعديلاتهم للفقرات مـــن حيث الحذف والدمج والإضافة والتعديل – التي تمت الإشارة إليها – ذات دلالة صـــدق كافيـــة لغرض تطبيق الدراسة، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية كما يأتي:

- **المجال الأول:** الصعوبات الفنية والإدارية وتشتمل على الفقرات (1 – 12).
- **المجال الثاني:** الصعوبات المتعلقة بالمعلم وتشتمل على الفقرات (13 – 26).
- **المجال الثالث:** الصعوبات المتعلقة بالطالب وتشتمل على الفقرات (27– 37).
- **المجال الرابع:** الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي وتشتمل على الفقرات (38 – 50).

كما قام الباحث بحساب صدق التجانس الداخلي (التجانس الـــوظيفي) (Homogeneity)، باستخدام العينة الاستطلاعية المكونة من (40) معلماً ومعلمة، وهـــو صـــورة لـــصدق البنـــاء (الأنصاري، 2000: 108) فقد تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة ككل، وبين الفقرة والمجال، وقد تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين (0.33 – 0.82)، ومع الأداة ككل بين (0.28 – 0.71) والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية و المجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.58	.54	18	.33	.32	35	.50	.33
2	.47	.40	19	.39	.29	36	.72	.71
3	.77	.59	20	.55	.43	37	.51	.35
4	.79	.57	21	.59	.48	38	.60	.43
5	.57	.58	22	.72	.51	39	.68	.64
6	.72	.54	23	.54	.54	40	.56	.56
7	.36	.38	24	.51	.42	41	.49	.41
8	.55	.38	25	.65	.55	42	.68	.45
9	.37	.35	26	.47	.34	43	.63	.35
10	.63	.60	27	.82	.56	44	.74	.49
11	.45	.35	28	.72	.46	45	.74	.44
12	.61	.50	29	.78	.58	46	.58	.48
13	.33	.38	30	.69	.50	47	.60	.48
14	.42	.39	31	.77	.56	48	.45	.34
15	.53	.64	32	.69	.52	49	.53	.63
16	.39	.34	33	.53	.33	50	.66	.61
17	.36	.28	34	.51	.70			

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات، كل على حدة، والدرجة الكلية على الأداة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.364 – 0.792)، والجدول (4) التالي يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها بعضا والدرجة الكلية

المجالات	الصعوبات الفنية الإدارية	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	الصعوبات المتعلقة بالطالب	الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	الأداة ككل
الصعوبات الفنية الإدارية	–	.530	.408	.364	.755
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	.530	–	.416	.527	.792
الصعوبات المتعلقة بالطالب	.408	.416	–	.541	.763
الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	.364	.527	.541	–	.784
الأداة ككل	.755	.792	.763	.784	–

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (40) معلماً ومعلمة من نفس مجتمع الدراسة وعلى عينة مختلفة، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول تم القيام بعملية التطبيق مرة ثانية وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين لاستخراج معامل الثبات، كما تم حساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي والجدول (5) يبين معاملات الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا، وحسب معادلة بيرسون للارتباط لمجالات أداة الدراسة والأداة ككل.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون للمجالات والأداة ككل

المجال	كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
الصعوبات الفنية الإدارية	0.87	0.84
الصعوبات المتعلقة بالطالب	0.82	0.90
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	0.90	0.87
الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	0.87	0.85
الأداة ككل	0.93	0.92

لقد تراوحت معاملات الثبات للاتساق الداخلي للمجالات بين (0.82 – 0.90)، ومعاملات الارتباط بين (0.84 – 0.90) وتشير جميعها إلى معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

مفتاح تصحيح أداة الدراسة:

أما فيما يتعلق بتصحيح الاستبانة فقد تم الاعتماد على ميزان خماسي لتصحيح الأداة يتراوح ما بين كبيرة جداً (5) وكبيرة (4) ومتوسطة (3) وقليلة (2) وقليلة جداً (1). وتم تقسيم أداء أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة إلى ثلاثة مستويات وفقاً لمدى الفئة الذي يتراوح بين (1-5) على النحو الآتي:

- (1 – 2.33) وهي تقابل التقدير بدرجة صعوبة منخفضة.
- (2.34– 3.67) وهي تقابل التقدير بدرجة صعوبة متوسطة.
- (3.68– 5) وهي تقابل التقدير بدرجة صعوبة مرتفعة.

إجراءات الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، بعد التأكد من صدقها وثباتها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى تطبيقها علـــى عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناســبة لاســتخراج دلالات صدق وثبات أداة الدراسة.

وبعد إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائي، وحصر مجتمع الدراســة واختيــار عينتهــا بالطريقة العشوائية الطبقية في ضوء عدد أفراد المجتمع الكلي، وتم الحصول على كتاب تــسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط ، توجه الباحث بهذا الكتاب مرفقاً معه آستبانة الدراسة النهائيــة إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية، للحصول على كتاب تسهيل مهمة أخــرى لتــسهيل مهمــة الباحث في المدارس الحكومية والخاصة عينة التطبيق، بعد ذلك تمت زيارة المدارس التي جاءت ضمن أفراد عينة الدراسة.

وتم القيام بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة، حيث أرفق مع كل أســتبانة التعليمــات الضرورية للإجابة عنها، علماً بأن الباحث قابل شخصياً العديد من معلمي ومعلمــات المــدارس الحكومية والخاصة، وسمع لمعاناة وشكوى الكثير من المعلمين، وما يواجهونه من معوقات عديدة في تطبيق التعلم التعاوني في مدارسهم، وقام بشرح الغرض من الدراســة وأهميتهــا، وبيــان المعلومات الضرورية، والإجابة عن أية أسئلة يمكن طرحها للوصول إلى بيانات صادقة من قبل عينة الدراسة، وبعد ذلك تم جمع الاستبانات فور انتهاء المعلمين والمعلمات من تعبئتهــا، إذ تــم استرجاعها جميعاً وعددها (300) استبانة.

ولأغراض تحديد مستويات تقديرات استجابات العينة وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها تم حساب معيار للحكم، وذلك بطرح أدنى تدريج على المقياس (1) من أعلى تـــدريج (5)، وتقسيمه على ثلاثة مستويات حيث بلغت الفترة ما بين كل مستويين (1.33).

وأخيراً تم جمع البيانات والقيام بتصنيفها وتدقيقها، والتأكد مـــن صـــلاحيتها لأغــراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام حزمة التحليــل الإحـــصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وتفسيرها ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية:

1. الجنس: وله فئتان (الذكور والإناث).
2. المستوى التعليمي: وله ثلاث فئات (الصف الأول، الصف الثاني، الصف الثالث).
3. السلطة المشرفة: ولها فئتان (حكومية، خاصة).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

درجة صعوبة تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة فـــي محافظـــة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس درجة صعوبة تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

للإجابة عن السؤال الثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب: الجهة المشرفة والجنس، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (t- test). لعينتين مستقلتين.

للإجابة عن السؤال الرابع: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المستوى التعليمي، ولفحص دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما تم استخدام طريقة شيفيه لبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية.

الفصل الرابـــع

نتائـــج الدراســـة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعــاوني فـــي المدارس الحكومية والخاصة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1–3)، ولتحقيق هذا الهدف فقد اشتمل هذا الفصل على عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية بعــد تحليــل البيانـــات ومعالجتها إحصائياً وفقاً لأسئلة الدراسة وهي على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: "ما صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعلــيم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوســطات الحــسابية والانحرافــات المعياريـــة لمجالات صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعلــيم الأساســـي فـــي المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمين، والجدول (6) أدناه يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	3	الصعوبات المتعلقة بالطالب	3.36	.77	متوسطة
2	4	الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	3.15	.76	متوسطة
3	2	الصعوبات المتعلقة بالمعلم	2.95	.77	متوسطة
4	1	الصعوبات الفنية و الإدارية	2.92	.72	متوسطة
		الأداة ككل	3.08	.59	متوسطة

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة للتعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء تقدير صعوبات تطبيق التعلم التعاوني على الأداة ككل بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.59)، وجاء مجال الصعوبات المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (3.36)، وانحراف معياري (0.77)، تلاه في المرتبة الثانية مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وانحراف معياري (0.76)، بينما جاء مجال الصعوبات الفنية والإدارية في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.92)، وانحراف معياري (0.72).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات صعوبات المجالات، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الصعوبات الفنية و الإدارية

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصعوبات الفنية والإدارية، ويُظهر الجدول (7) التالي هذه النتائج.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول "الصعوبات الفنية الإدارية" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	3	اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة مما يصعب تحريك مقاعدها وتقليل حركة المعلم.	3.39	1.42	متوسطة
2	4	صعوبة ترتيب حجرة الدراسة الحالية مع إجراءات التعلم التعاوني.	3.28	1.27	متوسطة
3	.2	التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص.	3.18	1.16	متوسطة
4	8	المساحات الضيقة التي تتصف بها الصفوف الدراسية.	3.15	1.24	متوسطة
5	6	ندرة توفر الأثاث اللازم للتعلم التعاوني من كراسيٍ وطاولات وغير ذلك.	3.05	1.34	متوسطة
6	10	ندرة الموارد المالية التي تحتاجها المواد اللازمة للتعلم التعاوني.	2.97	1.27	متوسطة
7	5	ندرة وجود سجلات خاصة تيسر عمليات التخطيط والتقويم والمتابعة لتعلم الطلبة تعاونياً.	2.87	1.21	متوسطة
7	7	قصر زمن الحصة الدراسية.	2.87	1.09	متوسطة
9	1	قلة توافر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في التعلم التعاوني.	2.80	1.15	متوسطة
10	12	عدم إتباع الطرق الصحيحة في تكوين	2.68	1.15	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
		المجموعات التعاونية.			
11	11	عدم منح المعلمين السلطة والصلاحية لتطبيق التعلم التعاوني في الحصص الدراسية.	2.48	1.37	متوسطة
12	9	وجود اتجاهات سلبية لدى الإدارة نحو التعلم التعاوني خوفاً من إثارة الفوضى بسبب عمل المجموعات التعاونية.	2.37	1.23	متوسطة

يبين الجدول (7) درجة تقدير متوسطة لجميع فقرات مجال الصعوبات الفنية والإدارية لتطبيق التعلم التعاوني من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة، حيث جاءت الفقرة رقم (3) التي تنص على "اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة مما يصعب تحريك مقاعدها وتقليل حركة المعلم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.39) وانحراف معياري (1.42)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (4) والتي تنص على "صعوبة ترتيب حجرة الدراسة الحالية مع إجراءات التعلم التعاوني" بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وانحراف معياري (1.27)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2) التي تنص على "التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص" بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وانحراف معياري (1.16)، وجاءت الفقرة رقم (8) ونصها "المساحات الضيقة التي تتصف بها الصفوف الدراسية" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (1.24)، وجاءت الفقرة رقم (6) ونصها "ندرة توفر الأثاث اللازم للتعلم التعاوني من كراسٍ وطاولات وغير ذلك" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.34)، وجاءت الفقرة رقم (10) ونصها "ندرة الموارد المالية التي تحتاجها المواد اللازمة للتعلم التعاوني" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري

(1.27)، وجاءت الفقرة رقم (5) ونصها "ندرة وجود سجلات خاصة تيسر عمليــات التخطــيط والتقويم والمتابعة لتعلم الطلبة تعاونياً" بالمرتبة السابعة بمتوســط حــسابي (2.87) وانحــراف معياري (1.21)، وجاءت الفقرة رقم (7) ونصها "قصر زمن الحصة الدراسية" بــنفس المرتبــة السابعة بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (1.09)، وجاءت الفقرة رقم (1) ونصها "قلة توافر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في التعلم التعاوني" بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (1.15)، وجاءت الفقرة رقم (12) ونصها "عدم إتباع الطرق الصحيحة في تكوين المجموعات التعاونية" بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2.68) وانحــراف معياري (1.15)، وجاءت الفقرة رقم (11) ونصها "عدم منح المعلمين السلطة والصلاحية لتطبيق التعلم التعاوني في الحصص الدراسية" بالمرتبة العاشرة بمتوســط حــسابي (2.48) وانحــراف معياري (1.37)، بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها "وجود اتجاهات سلبية لــدى الإدارة نحــو التعلم التعاوني خوفاً من إثارة الفوضى بسبب عمل المجموعات التعاونية" بالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.37) وانحراف معياري (1.23).

المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالمعلم

لقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجــال الــصعوبات المتعلقة بالمعلم، ويُظهر الجدول (8) الآتي هذه النتائج.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني "الصعوبات المتعلقة بالمعلم" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	15	كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين، وضيق وقتهم مما يمنعهم من التحضير للتعلم التعاوني.	4.03	1.20	مرتفعة
2	17	عدم توافر الحوافز المشجعة للمعلم لتطبيق التعلم التعاوني.	3.50	1.28	متوسطة
3	20	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب أثناء التعلم التعاوني في الحصة.	3.29	1.19	متوسطة
4	16	انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التعلم التعاوني.	3.27	1.25	متوسطة
5	18	ضعف قناعة المعلمين باستراتيجيات التعلم التعاوني.	2.97	1.20	متوسطة
6	23	عدم توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف أثناء التعلم التعاوني.	2.87	1.35	متوسطة
7	19	افتقار المعلم لمهارات التشجيع والتعزيز وأساليب إشراك الطلبة لمهارات التعلم التعاوني.	2.83	1.25	متوسطة
8	25	افتقار المعلمين لإدارة الوقت أثناء عمل المجموعات في التعلم التعاوني.	2.76	1.12	متوسطة
9	14	ندرة امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التعلم التعاوني.	2.70	1.17	متوسطة
10	13	افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التعلم التعاوني.	2.68	1.10	متوسطة
11	21	ضعف مهارة المعلم في صياغة مشكلة	2.67	1.16	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
		أو سؤال أو نشاط يمثل محـوراً لعمـل مجموعة التعلم التعاوني.			
12	22	نقص إدراك المعلـم لـدوره مخططـاً ومرشـداً وميـسراً للمعـارف ومنـسقاً للعلاقات الاجتماعية ومقيّماً فـي الـتعلم التعاوني.	2.65	1.24	متوسطة
13	26	قلة اهتمام المعلم بالجانب الاجتماعي عند توزيع الطلبة على مجموعـات الـتعلم التعاوني.	2.60	1.14	متوسطة
14	24	قلة خبرة المعلم في اختيار العدد المناسب عند تشكيل مجموعة التعلم التعاوني.	2.47	1.22	متوسطة

يبين الجدول (8) درجة تقدير متوسطة لجميع فقرات مجال صـعوبات تطبيـق الـتعلم التعاوني المتعلقة بالمعلم من وجهة نظره، ما عدا الفقرة رقم (15) التي تنص على "كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين، وضيق وقتهم مما يمنعهم من التحضير للتعلم التعاوني" فقد جـاءت بدرجة مرتفعة واحتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.03) وانحراف معياري (1.20)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (17) التي تنص على "عدم توافر الحوافز المـشجعة للمعلـم لتطبيق التعلم التعاوني" بمتوسط حسابي بلغ (3.50) وانحراف معياري (1.28)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (20) التي تنص على "خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب أثناء الـتعلم التعاوني في الحصة" بمتوسط حسابي بلغ (3.29) وانحراف معياري (1.19)، وجاءت الفقرة رقم (16) ونصها "انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التعلم التعاوني" بالمرتبة الرابعة بمتوسـط حسابي (3.27) وانحراف معياري (1.25)، وجاءت الفقرة رقم (18) ونصها "ضـعف قناعـة

المعلمين باستراتيجيات التعلم التعاوني" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (1.20)، وجاءت الفقرة رقم (23) ونصها "عدم توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف أثناء التعلم التعاوني" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (1.35)، وجاءت الفقرة رقم (19) ونصها "افتقار المعلم لمهارات التشجيع والتعزيز وأساليب إشراك الطلبة لمهارات التعلم التعاوني" بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (1.25)، وجاءت الفقرة رقم (25) ونصها "افتقار المعلمين لإدارة الوقت أثناء عمل المجموعات في التعلم التعاوني" بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (1.12)، وجاءت الفقرة رقم (14) ونصها "ندرة امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التعلم التعاوني" بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (1.17)، وجاءت الفقرة رقم (13) ونصها "افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التعلم التعاوني" بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.68) وانحراف معياري (1.10)، وجاءت الفقرة رقم (21) ونصها "ضعف مهارة المعلم في صياغة مشكلة أو سؤال أو نشاط يمثل محوراً لعمل مجموعة التعلم التعاوني" بالمرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (1.16)، وجاءت الفقرة رقم (22) ونصها "نقص إدراك المعلم لدوره كمخططاً ومرشداً وميسراً للمعارف ومنسقاً للعلاقات الاجتماعية ومقيّماً في التعلم التعاوني" بالمرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي (2.65) وانحراف معياري (1.24)، وجاءت الفقرة رقم (22) ونصها "قلة اهتمام المعلم بالجانب الاجتماعي عند توزيع الطلبة على مجموعات التعلم التعاوني" بالمرتبة الثالثة عشرة بمتوسط حسابي (2.60) وانحراف معياري (1.14)، بينما جاءت الفقرة رقم (24) ونصها "قلة خبرة المعلم في اختيار العدد المناسب عند تشكيل مجموعة التعلم التعاوني" بالمرتبة الرابعة عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.47) وانحراف معياري (1.22).

المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بالطالب

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الـصعوبات المتعلقـة بالطالب، ويُظهر الجدول (9) أدناه تلك النتائج.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث "الصعوبات المتعلقة بالطالب" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	30	إثارة بعض أعضاء الجماعــة للـشغب واللعب والعبث أثناء التعلم التعاوني.	3.68	1.14	مرتفعة
2	27	هيمنة الطلبة ذوي القدرات العالية علـى نشاط جماعات التعلم التعاوني.	3.62	1.18	متوسطة
3	31	الافتقار إلى النضج وتحمـل المـسؤولية لدى بعض الطلبة لمهارات العمل المسند إليهم والمهمات الموكلة لهم.	3.52	1.06	متوسطة
4	37	إمكانية فرض أحد أفراد المجموعة رأيه أو إرادته على بقية الأفراد.	3.44	1.14	متوسطة
5	29	افتقار الطلبة لمهارات التعلم التعاوني.	3.40	1.08	متوسطة
6	32	ضعف الثقـة بـين أعـضاء الجماعـة الواحدة.	3.29	1.08	متوسطة
7	28	رفض بعض الطلبة فكرة ارتباط درجته في المادة الدراسـية بدرجـة أعـضاء الجماعة.	3.26	1.26	متوسطة
7	36	عدم التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط أثناء عملية التعلم التعاوني.	3.26	1.07	متوسطة
8	33	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخـرين	3.25	1.10	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
		سواء في نفس المجموعة أو المجموعات الآخرين.			
9	35	ضعف التجانس الفكري والاجتماعي بين الطلبة.	3.22	1.12	متوسطة
10	34	التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل المجموعات التعاونية.	3.00	1.04	متوسطة

يبين الجدول (9) درجة تقدير متوسطة لجميع فقرات مجال صعوبات تطبيق التعلم التعاوني المتعلقة بالطالب من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية والخاصة للتعليم الأساسي، ما عدا الفقرة رقم (30) التي تنص على "إثارة بعض أعضاء الجماعة للشغب واللعب والعبث أثناء التعلم التعاوني" فقد جاءت بدرجة مرتفعة واحتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وانحراف معياري (1.14)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (27) التي تنص على "هيمنة الطلبة ذوي القدرات العالية على نشاط جماعات التعلم التعاوني" بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري (1.18)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (31) التي تنص على "الافتقار إلى النضج وتحمل المسؤولية لدى بعض الطلبة لمهارات العمل المسند إليهم والمهمات الموكلة لهم" بمتوسط حسابي بلغ (3.52) وانحراف معياري (1.06)، وجاءت الفقرة رقم (37) ونصها "إمكانية فرض أحد أفراد المجموعة رأيه أو إرادته على بقية الأفراد" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (1.14)، وجاءت الفقرة رقم (29) ونصها "افتقار الطلبة لمهارات التعلم التعاوني" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (1.08)، وجاءت الفقرة رقم (32) ونصها "ضعف الثقة بين أعضاء الجماعة الواحدة" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (1.08)، وجاءت الفقرة رقم (28) ونصها

"رفض بعض الطلبة فكرة ارتباط درجته في المادة الدراسية بدرجة أعضاء الجماعة" بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (1.26)، وجاءت الفقرة رقم (36) ونصها "عدم التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط أثناء عملية التعلم التعاوني" بنفس المرتبة السابقة وهي السابعة بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (1.07)، وجاءت الفقرة رقم (28) ونصها "قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين سواء في نفس المجموعة أو المجموعات الأخرى" بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.10)، وجاءت الفقرة رقم (35) ونصها "ضعف التجانس الفكري والاجتماعي بين الطلبة" بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.12)، بينما جاءت الفقرة رقم (34) ونصها "التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل المجموعات التعاونية" بالمرتبة العاشرة والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.00) وانحراف معياري (1.04).

المجال الرابع: الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الصعوبات المتعلقة المنهج الدراسي، ويُظهر الجدول (10) أدناه يظهر ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع "الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
1	50	اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية.	3.59	1.19	متوسطة
2	38	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفاعل النشط للطلبة.	3.23	1.07	متوسطة
3	41	تصميم معظم المناهج الدراسية لتدريس الأعداد الكبيرة من الطلبة.	3.19	1.25	متوسطة
4	39	ضعف ملاءمة تنظيم المناهج الدراسية لتطبيق نمط التعلم التعاوني.	3.18	1.08	متوسطة
5	46	ندرة وجود مشكلات حقيقية يوفرها المنهاج لمجموعات التعلم التعاوني.	3.16	1.06	متوسطة
6	40	تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التعلم الجمعي.	3.14	1.05	متوسطة
6	42	عدم وضوح أهداف التعلم التعاوني في المناهج الدراسية.	3.14	1.22	متوسطة
7	45	افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني.	3.13	1.10	متوسطة
7	49	ندرة أساليب التقويم المتمشية مع التعليم في المناهج الدراسية لتقويم التعلم النشط.	3.13	1.01	متوسطة
8	44	افتقار المناهج الدراسية للأنشطة التعاونية الجماعية.	3.08	1.09	متوسطة
9	43	خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب.	3.06	1.21	متوسطة
10	48	افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس	2.98	1.10	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
		القائمة على النشاط الإيجابي للمتعلم.			
11	47	افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس التي تعمل على ربط المعرفة الإنسانية بالبيئة المحلية.	2.89	1.14	متوسطة

يبين الجدول (10) درجة تقدير متوسطة لجميع فقرات مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة للتعليم الأساسي، حيث جاءت الفقرة رقم (50) التي تنص على "اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وانحراف معياري (1.19)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (38) التي تنص على "افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفاعل النشط للطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (3.23) وانحراف معياري (1.07)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (41) التي تنص على "تصميم معظم المناهج الدراسية لتدريس الأعداد الكبيرة من الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (3.19) وانحراف معياري (1.25)، وجاءت الفقرة رقم (39) ونصها "ضعف ملاءمة تنظيم المناهج الدراسية لتطبيق نمط التعلم التعاوني" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (1.08)، وجاءت الفقرة رقم (46) ونصها "ندرة وجود مشكلات حقيقية يوفرها المنهاج لمجموعات التعلم التعاوني" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (1.06)، وجاءت الفقرة رقم (40) ونصها "تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التعلم الجمعي" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (1.05)، وجاءت الفقرة رقم (42) ونصها "عدم وضوح أهداف التعلم التعاوني في المناهج الدراسية" بنفس المرتبة السابقة وهي السادسة بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري

(1.22)، وجاءت الفقرة رقم (45) ونصها "افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني" بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.10)، وجاءت الفقـــرة رقم (49) ونصها "ندرة أساليب التقويم المتمشية مع التعليم في المناهج الدراسية لتقـــويم الـــتعلم النشط" بنفس المرتبة السابقة وهي السابعة بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معيـــاري (1.01)، وجاءت الفقرة رقم (44) ونصها "افتقار المناهج الدراسية للأنشطة التعاونية الجماعية" بالمرتبـــة الثامنة بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.09)، وجاءت الفقرة رقـــم (43) ونـــصها "خلو المناهج الدراسية من المهام التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيـــب للوصـــول إلـــى الحـــل المطلوب" بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (1.21)، وجاءت الفقـــرة رقم (48) ونصها "افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس القائمة على النشاط الإيجابي للمتعلم" بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (2.98) وانحراف معياري (1.10)، بينما جاءت الفقـــرة رقـــم (47) ونصها "افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس التي تعمل على ربط المعرفة الإنـــسانية بالبيئة المحلية" بالمرتبة الحادية عشر والأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89) وانحراف معياري (1.14).

نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\infty \geq .05$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للسلطة المشرفة (حكومية وخاصة)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين حسب متغير السلطة المشرفة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول (11) أدناه يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر السلطة المشرفة على صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين

المجالات	السلطة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات الفنية الإدارية	حكومية	188	3.00	.75	*2.533	298	.012
	خاصة	112	2.78	.64			
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	حكومية	188	3.02	.79	*2.287	298	.023
	خاصة	112	2.81	.72			
الصعوبات المتعلقة بالطالب	حكومية	188	3.42	.79	*2.064	298	.040
	خاصة	112	3.23	.73			
الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	حكومية	188	3.22	.77	*2.348	298	.020
	خاصة	112	3.01	.73			
الأداة ككل	حكومية	188	3.16	.58	*2.987	298	.003
	خاصة	112	2.95	.58			

لها دلالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

يُظهر الجدول (11) قيم "ت" المحسوبة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم التعاوني حسب السلطة المشرفة على مجال الصعوبات الفنية والإدارية، ومجال الصعوبات المتعلقة بالمعلمين ومجال الصعوبات المتعلقة بالطالب، ومجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، وعلى جميع المجالات مجتمعة: (2.533)، (2.287)، (2.064)، (2.064)، (2.348) على الترتيب، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq .05$) وبدرجات حرية (298).

وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq .05$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني المتعلقة بكل مجال على حدة، والمجالات مجتمعة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للسلطة المشرفة: حكومية وخاصة، ولصالح المدارس الحكومية، أي أن تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية أكثر منه صعوبة في المدارس الخاصة.

نتائج السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\infty \geq .05$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين

المجالات	جنس المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الصعوبات الفنية الإدارية	معلم	81	3.19	.74	*4.033	298	.000
	معلمة	219	2.82				
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	معلم	81	3.50	.69	*8.365	298	.000
	معلمة	219	2.74				
الصعوبات المتعلقة بالطالب	معلم	81	3.67	.73	*4.333	298	.000
	معلمة	219	3.24				
الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	معلم	81	3.44	.70	*4.211	298	.000
	معلمة	219	3.04				
الأداة ككل	معلم	81	3.45	.49	*7.034	298	.000
	معلمة	219	2.95				

لها دلالة عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يبين الجدول (12) قيم "ت" المحسوبة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي تقديرات المعلمين لصعوبات التعلم التعاوني حسب جنسهم على مجال الصعوبات الفنية الإدارية، ومجال الصعوبات المتعلقة بالمعلمين ومجال الصعوبات المتعلقة بالطالب، ومجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، وعلى جميع المجالات مجتمعة: (4.033)، (8.365)، (4.333)، (4.211)، (7.034) على الترتيب، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq .05$) وبدرجات حرية (298)، وقد بلغت دلالتها الإحصائية (0.000) لكل مجال على حدة، ولجميع المجالات مجتمعة.

وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\infty \leq .05$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لجنس المعلم: معلمين ومعلمات، ولصالح المعلمين، أي تطبيق التعلم التعاوني أكثر صعوبة عند المعلمين منه عند المعلمات.

نتائج السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\infty \leq .05$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي (أول، ثانٍ، ثالث)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المستوى التعليمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المستوى التعليمي

المجالات	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصعوبات الفنية الإدارية	الأول	96	2.74	.745
	الثاني	87	3.04	.717
	الثالث	117	2.99	.667
	المجموع	300	2.92	.717
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	الأول	96	2.89	.751
	الثاني	87	2.93	.843
	الثالث	117	3.01	.742
	المجموع	300	2.95	.775

الصعوبات المتعلقة بالطالب	الأول	96	3.31	.795
	الثاني	87	3.43	.790
	الثالث	117	3.34	.748
	المجموع	300	3.36	.774
الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	الأول	96	3.20	.752
	الثاني	87	3.15	.821
	الثالث	117	3.10	.719
	المجموع	300	3.15	.759
الأداة ككل	الأول	96	3.03	.595
	الثاني	87	3.12	.618
	الثالث	117	3.10	.561
	المجموع	300	3.08	.588

لها دلالة عند مستوى $\alpha \geq 0.05$

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بسبب اختلاف فئات متغير المستوى التعليمي (الأول، الثاني، الثالث)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (14).

جدول (13)

تحليل التباين الأحادي لأثر المستوى التعليمي على صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين

المجالات	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الصعوبات الفنية الإدارية	بين المجموعات	5.027	2	2.513	*5.022	.007
	داخل المجوعات	148.646	297	.500		
	الكلي	153.673	299			
الصعوبات المتعلقة بالمعلم	بين المجموعات	.791	2	.396	.658	.519
	داخل المجوعات	178.593	297	.601		
	الكلي	179.384	299			
الصعوبات المتعلقة بالطالب	بين المجموعات	.632	2	.316	.526	.592
	داخل المجوعات	178.587	297	.601		
	الكلي	179.219	299			
الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي	بين المجموعات	.487	2	.244	.421	.657
	داخل المجوعات	171.691	297	.578		
	الكلي	172.179	299			
الأداة ككل	بين المجموعات	.476	2	.238	.686	.504
	داخل المجوعات	102.962	297	.347		
	الكلي	103.438	299			

يتبين من الجدول (14) السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للتعليم الأساسي لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني حسب المستوى التعليمي الذي يدرسونه على مجال الصعوبات الفنية الإدارية، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (5.022)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\infty \geq .05$) وبدرجات حرية (2، 297)، وقد بلغت دلالتها الإحصائية (0.007).

كما يظهر الجدول (14) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأول للتعليم الأساسي لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني حسب المستوى التعليمي الذي يدرسونه على مجال الصعوبات المتعلقة بالمعلم، والصعوبات المتعلقة بالطالب، والصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، والصعوبات على جميع المجالات مجتمعة، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0.658)، (.526)، (.421)، (.686) على الترتيب، وجميعها ليست دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∞ ≥ 0.05)، ودرجات حرية (2، 297).

وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∞ ≥ .05) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي الذي يدّرسونه في جميع المجالات، كل على حدة، وجميع المجالات مجتمعة، باستثناء مجال الصعوبات الفنية والإدارية.

ولبيان مصادر الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأول للتعليم الأساسي لصعوبات تطبيق التعلم التعاوني على مجال الصعوبات الفنية والإدارية حسب المستوى التعليمي الذي يدرسونه، تم استخدام أسلوب شافيه للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (15) الآتي:

جدول (14)

المقارنات البعدية بطريقة شافية لأثر المستوى التعليمي على الصعوبات الفنية والإدارية

المجال	الصف	المتوسط الحسابي	الأول	الثاني	الثالث
الصعوبات الفنية الإدارية	الأول	2.74	–	–	–
	الثاني	3.04	.30(*)	–	–
	الثالث	2.99	.25(*)	.05	–

لها دلالة عند مستوى α ≥ 0.05

يظهر من الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\infty \geq .05$) بين متوسط تقدير المعلمين للصعوبات الفنية الإدارية الذين يدّرسون الصف الأول الأساسي ومتوسط تقدير المعلمين للصعوبات نفسها الذين يدرسون الصف الثاني الأساسي ولصالح المعلمين الــذين يدّرسون الصف الثاني الأساسي، أي أن تطبيق التعلم التعاوني أكثر صعوبة فنياً وإدارياً عنــد تدريس الصف الثاني الأساسي منه عند تدريس الصف الأول الأساسي.

كما يظهر الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\infty \geq .05$) بين متوسط تقدير المعلمين للصعوبات الفنية الإدارية الذين يدّرسون الصف الأول الأساسي ومتوسط تقدير المعلمين للصعوبات نفسها الذين يدرسون الصف الثالث الأساسي ولصالح المعلمين الــذين يدّرسون الصف الثالث الأساسي، أي أن تطبيق التعلم التعاوني أكثر صعوبة فنياً وإدارياً عنــد تدريس الصف الثاني الأساسي منه عند تدريس الصف الأول الأساسي.

ويبين الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\infty \geq .05$) بين متوسط تقدير المعلمين للصعوبات الفنية الإدارية الذين يدّرسون الصف الثاني الأساسي ومتوسط تقدير المعلمين للصعوبات نفسها الذين يدرسون الصف الثالث الأساسي، وذلك من وجهة نظرهم في تطبيق التعلم التعاوني لهذين المستويين التعليميين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائـــج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في المدارس الحكومية والخاصة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1–3)، وفي ضوء النتائج التـــي توصلت إليها الدراسة الحالية، ستتم مناقشة النتائج وإبراز مدى اتفاقها واختلافها مع الدراســـات السابقة، واقتراح بعض التوصيات في ضوئها، حسب أسئلة الدراسة وهي كما يأتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول:"ما صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى مـــن التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمين؟"

تشير نتائج هذا السؤال إلى وجود صعوبات لتطبيق التعلم التعاوني في مـــدارس الحلقـــة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظر المعلمـــين بدرجـــة متوسطة، إذ جاء مجال الصعوبات المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حـــسابي، تلاه في المرتبة الثانية مجال الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي، بينما جاء مجال الـــصعوبات الفنية الإدارية في المرتبة الأخيرة.

وقد يعود السبب في أن الصعوبات كانت بدرجة متوسطة إلى أن جهود وزارة التربيـــة والتعليم والإدارات المدرسية المبذولة لتطبيق التعلم التعاوني، تصطدم بواقـــع نـــدرة الإمكانـــات المادية والتسهيلات البيئية لممارسة التعلم التعاوني، حيث يشير (زيتون، 2003؛ سليمان، 2005؛ سعادة وآخرون، 2008 ;Veenman & etal 2002) إلى مجموعة مـــن الـــصعوبات الفنيـــة والإدارية التي تعيق ممارسة التعلم التعاوني منها: قلة توفر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في نطاق طريقة التعلم التعاوني، وصغر حجم غرفة الدراسة، واكتظاظها بالطلبة ممـــا

يصعب تحريك مقاعدها، وتقلل من حركة المعلم، وتنقله بين الجماعات للإطلاع على ما قاموا به من أعمال، وعدم مناسبة نوع الأثاث اللازم للتعلم التعاوني من كراسيٍ وطاولات وغير ذلك، والحاجة إلى سجلات خاصة تيسر عمليات التخطيط والتقويم والمتابعة لتعليم الطلبة في نطاق هذا النوع من التعلم.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى تدني دافعية المعلم لتطبيق التعلم التعاوني نتيجة لأسباب عديدة منها: الضغوط النفسية والمهنية التي يعاني منها في عملية التدريس، وخوفه من إثارة الفوضى والشغب أثناء عمل المجموعات التعاونية مما يحول دون تطبيق المعلم لمهارات التعلم التعاوني، كما أن تدني وعي الطلبة وفهمهم لأساسيات التعلم التعاوني وأساسياته تطبيقه داخل الغرفة الصفية، حيث يشير كل من (رزق ومحمد، 2001؛ الديب، 2005؛ سعادة وزملاؤه، 2008) إلى مجموعة معوقات تعرقل عملية التعلم التعاوني تتعلق بالمعلم منها: رفض المعلمين لفكرة التغيير بالتوجه من التعلم التقليدي إلى التعلم التعاوني، وضيق وقت العمل والعبء التدريسي الذي يقع على كاهل المعلم مما يعيق من استخدام التعلم التعاوني.

كما قد يعزى انتشار صعوبات التعلم التعاوني وخصوصاً في المجال المتعلق بالطلبة إلى عدم إدراك الطلبة للغاية من التعلم التعاوني، ونقص الخبرة والمعرفة لديهم في كيفية ممارسة مهارات التعلم التعاوني، مما يتخذه بعض الطلبة وسيلة للاختباء خلف الطلبة المتفوقين، أو إثارة الفوضى والشغب أثناء قيام المجموعات بالعمل التعاوني. وتجدر الإشارة إلى أن التفاعلات الاجتماعية تلعب دورا رئيساً في طبيعة تعلم الطلبة داخل الغرفة الصفية، إذ يشير جيليس وبويل (Gillies & Boyle, 2010)أن التفاعلات الاجتماعية تلعب دورا رئيساً في طبيعة تعلم الطلبة داخل الغرفة الصفية، ولسوء الحظ فإن معظم الطلبة ليس لديهم الفرصة الكافية في المواقف الصفية أثناء عملية التعلم. وإذ إن التعلم التعاوني عبارة عن عملية اجتماعية داخل الغرفة الصفية

فإن معظم المعلمين يترددون في استخدام التعلم التعاوني داخل الغرفة الصفية. كما أشار أبو النصر وجمل (2005) إلى عدة معوقات للتعلم التعاوني تتعلق بالطالب نفسه منها: النضج في الأداء داخل المجموعات وقيادتها يحتاج إلى الوقت والخبرة في العمل، وعدم مناسبة حجم المجموعة، والافتقار إلى مهارات عمل الفريق.

وأظهرت الدراسة أن مجالي الصعوبات المتعلقة بالطالب وبالمنهج الدراسي جاءا في المرتبة الأولى والثانية على الترتيب، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فينمان وآخرون (Veenman & etal 2002) التي أشارت إلى أن أهم الصعوبات التي أشار إليها المعلمون المشاركون في هذه الدراسة كانت الإزعاج الناتج عن الطلبة أثناء الانخراط في نشاط التعلم التعاوني، ونتائج دراسة الحيدري (Alhaidari, 2006) حيث أشار المعلمون أيضا إلى أن أهم المعوقات لاستخدام التعليم التعاوني كانت طبيعة محتوى المناهج المدرسية المختلفة وتركيز الطلبة على التفاعل الاجتماعي أكثر من العمل على مهمات التعليم خلال استخدام التعلم التعاوني، ونتائج دراسة هيجزين وبوكارتز وفيدر وآخرون (Hijzen, Boekaerts & Vedder, 2007) التي أشارت إلى وجود بعض الصعوبات المرتبطة بتطبيق التعلم التعاوني أهمها عدم تركيز الطلبة على مهمة التعلم أثناء المشاركة في مجموعات التعلم التعاوني، ونتائج دراسة جليس وبويل (Gillies & Boyle, 2010) التي أظهرت أن أهم المعوقات والصعوبات المدركة لدى المعلمين كانت في تركيز الطلبة على التفاعل الاجتماعي أثناء استخدام التعليم التعاوني، وإدارة وقت الحصة بشكل فعال خلال استخدام إستراتيجية التعليم التعاوني، والصعوبات المرتبطة بالتخطيط لحصة التعليم التعاوني.

كما أظهرت الدراسة أن مجال الصعوبات الفنية والإدارية قد جاء في المرتبة الأخيرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي جاءت فيها فقرات مجال

الصعوبات الفنية الإدارية بالمرتبة الأولى منها النتيجة التي توصل إليها الداوود (Al-Dawoud, 2001) إذ أشارت نتائج دراسته إلى أن أهم معوقات استخدام التعلم التعاوني داخل الغرفة الصفية كانت طبيعة المنهاج المستخدم في مدارس الكويت وعدم توفر الوقت الكافي خلال الحصة المدرسية. ومع نتيجة دراسة بسام (Basamh, 2002) التي أشارت إلى أن السبب الرئيسي لعدم استخدام التعلم التعاوني يتمثل في عدم توفر الوقت الكافي أثناء الحصة، وزيادة عدد الطلبة في الصف. ونتيجة دراسة سيجل (Siegel, 2005) التي أشارت إلى أن المتطلبات المنهاجية، والوقت المخصص للتدريس والإدارة الصفية هي أهم المعوقات المرتبطة باستخدام التعلم التعاوني داخل الصف.

ويعزو الباحث الاختلاف بين نتيجة دراسته ونتيجة تلك الدراسات إلى اختلاف بيئي بين مجتمع الدراسة الحالية ومجتمع الدراسات السابقة التي جاء فيها احتلال الصعوبات الفنية الإدارية في المرتبة الأولى.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للسلطة المشرفة (حكومية وخاصة)؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر السلطة المشرفة في جميع المجالات وفي الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح الحكومية.

وتدل هذه النتيجة على أن الصعوبات المتعلقة بالتعلم التعاوني في المدارس الحكومية أكثر منها في المدارس الخاصة، وقد تفسر هذه النتيجة إلى التفاوت الحاصل بين المدارس الحكومية والخاصة من حيث التسهيلات الفنية والإدارية، وتوفر المواد والأجهزة اللازمة لتطبيق

التعلم التعاوني، وحجم المتابعة والإشراف على المعلم في كل من القطاعين الحكومي والخاص، كما أن الحالة الاقتصادية متفاوتة بين معلم القطاع الحكومي والخاص، حيث أن متوسط دخل المعلم الشهري في المدارس الخاصة يعادل ضعفي دخل المعلم في المدارس الحكومية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة توفر تسهيلات أكثر من المدارس الحكومية سواء كانت تسهيلات فنية أو إدارية أو مالية، حيث يشير زيتون (2003) إلى أهمية التسهيلات الفنية والإدارية لتطبيق التعلم التعاوني وأن هناك الكثير من المعوقات في المدارس الحكومية تتعلق بالتسهيلات الفنية والإدارية تجاوزتها المدارس الخاصة لوجود الدعم المالي الذي يوفر جميع التسهيلات لتطبيق مبادئ التعلم الحديثة مثل مبادئ التعلم التعاوني.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى حالة التنافس بين المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، مما يؤدي بإدارات المدارس أن تتنافس بتطوير مدارسهم من حيث تسهيل الظروف المناسبة للمعلم إذ إن الدخل الشهري في معظم المدارس الخاصة في عمان ضعف رواتب المعلمين في المدارس الحكومية، مما يعطي دافعية أكثر للمعلم في ممارسته لأعماله التي تطلب منه داخل المدرسة، كما أن التسهيلات الفنية مثل الأثاث والغرف الصفية والمختبرات والأدوات والوسائل التعليمية والمواد اللازمة لتطبيق استراتيجيات التعليم الفعالة مثل التعلم التعاوني في المدارس الخاصة أكثر منها في الحكومية.

كما قد تعود هذه النتيجة إلى زيادة المتابعة والاهتمام الإشرافي والإرشادي في المدارس الخاصة أكثر من المدارس الحكومية، إذ إنه في معظم المدارس الخاصة قسم للإشراف التربوي يتولى مهمة متابعة المعلمين وفق برنامج وسجل إرشادي منظم تتفاعل فيه جميع العناصر المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية للوصول إلى تعلم أفضل، فضلاً عن المتابعة الإشرافية التي تتم للمعلمين من قبل وزارة التربية والتعليم، وبهذا يلاحظ أن المتابعة الإشرافية للمعلم في

المدارس الخاصة أكثر منها في المدارس الحكومية، وهذا بدوره يساهم في متابعة تطبيق المعلم للاستراتيجيات التدريسية الفاعلة مثل التعلم التعاوني، ومواجهة الصعوبات التي تحول دون تطبيقه بالتعاون مع قسم الإشراف في المدارس والمشرفين من وزارة التربية والتعليم.

لا توجد دراسة تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية في متغير هذا السؤال، إذ إن جميع الدراسات السابقة التي تناولتها الدراسة الحالية، والتي حصل عليها الباحث في حدود إطلاعه هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني دون التعرض لمتغير السلطة المشرفة كانت حكومية أو خاصة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس؟"

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وتدل هذه النتيجة على أن الصعوبات التي يواجهها الذكور في تطبيق التعلم التعاوني أكثر منها لدى الإناث، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن ارتفاع مستوى المسؤوليات الوظيفية والأسرية والحياتية والاجتماعية التي يواجهها الذكور تخلق لديهم حساسية ربما أعلى للشعور في الصعوبات، وتؤدي إلى تدني دافعيتهم للعمل ومواجهة الصعوبات والتغلب عليها لتطبيق تعلم تعاوني أفضل، خصوصاً مع قلة توفر مصادر الدعم وكثرة الأعباء الملقاة على كاهلهم، على عكس الإناث اللواتي تقل مسؤولياتهن الاجتماعية والأسرية مقارنة مع الذكور، كما يمكن أن تتوفر لدى الإناث القدرة على استخدام وسائل تعبيرية تسهم في التخفيف من مستوى إحساسهن

بالضغوط المهنية، وتزيد من دافعيتهن للعمل، وهذا يساهم في التقليل من صعوبات تطبيق التعلم التعاوني لدى الإناث مقارنة مع الذكور.

لا توجد دراسة تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية في متغير هذا السؤال، إذ إن جميع الدراسات السابقة التي تناولتها الدراسة الحالية، التي حصل عليها الباحث في حدود إطلاعه هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني دون التعرض لمتغير الجنس.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في صعوبات تطبيق التعلم التعاوني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي (أول، ثان، ثالث)؟"

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى التعليمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء مجال الصعوبات الفنية الإدارية، التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الأول من جهة وكل من المستوى الثاني والثالث من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من المستويين الثاني والثالث.

وقد تعزى نتيجة هذا السؤال تشابه الظروف البيئية والفيزيقية لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا: الأول والثاني والثالث، إذ إن الصعوبات التي تواجه هذه الصفوف واحدة في حجمها ونوعها، كما أن اتفاق المرحلة العمرية وتشابهها سواء في الخصائص الانفعالية أو المعرفية يؤدي إلى تقليص حجم الفروق في الصعوبات بين الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، أما بالنسبة للفروق الإحصائية في المجال الإداري الفني التي تعزى لصالح الصف الثالث، فقد يعود ذلك إلى أن اكتظاظ الطلبة في الصف الثالث أكثر من في الصفين الأول والثاني، وهذا الاكتظاظ

يؤدي إلى زيادة معوقات التعلم التعاوني وصعوبات تطبيقه في الصف الثالث أكثر من الصفين الأول والثاني، وفي الصف الثاني أكثر من الصف الأول.

لا توجد دراسة تتفق أو تختلف مع نتائج الدراسة الحالية في متغير هذا السؤال، إذ إن جميع الدراسات السابقة التي تناولتها الدراسة الحالية، التي حصل عليها الباحث في حدود إطلاعه هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني دون التعرض لمتغير المستوى التعليمي (الأول، الثاني، الثالث) المشرفة كانت حكومية أو خاصة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي:

1. تفعيل استراتيجيات التعلم التعاوني في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية.
2. زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية بالصعوبات التي تعيق ممارسة التعلم التعاوني، وبخاصة المعوقات المتصلة بالطلبة والمنهاج المدرسي والمعلمين، ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها.
3. عقد دورات تدريبية للمعلمين حول استراتيجيات التعلم التعاوني، وكيفية تطبيقه في العملية التعليمية.
4. مراعاة استراتيجيات التدريس الحديثة مثل التعلم التعاوني أثناء تأليف الكتب المدرسية. كما يوصي الباحث بمراعاة خطوات تطبيق التعلم التعاوني في أدلة المعلمين.
5. إجراء دراسات مستقبلية نوعية وكمية مماثلة حول اقتراحات تطبيق التعلم التعاوني في المدارس تتناول متغيرات أخرى علاوة على دراسة العوامل المرتبطة بنجاح التعلم التعاوني.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو عميرة، محبات. (1997). تجريب استخدام استراتيجي التعلم التعاوني الجمعي والتعلم التنافسي الجمعي في تعليم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، العدد (44) ، ص 181 – 219.

أبو عيطة، عصام. (1999). **أثر التعلم التعاوني بنظام المجموعات التعاونية وحجم المجموعة على تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في الرياضيات في محافظة جنين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبوالنصر، حمزة حمزة وجمل، محمد جهاد. (2005). **التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة**. العين: دار الكتب الجامعي.

أبوحرب، يحيى والموسوي، علي وأبوجبين، عطا. (2004). **الجديد في التعلم التعاوني**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الأنصاري، بدر. (2000). **قياس الشخصية**. الكويت: دار الكتاب الحديث.

البلوشي، محمد بن علي بن حارب. (2009). **التعلم من خلال المجموعات. التعلم التعاوني**. استرجع بتاريخ 10-12-2010 من موقع http://www.geocities.com/almorabbi/tsgroup.htm

البنا، حمدي. (2001). تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**.(25): 3 – 56.

حجازي, عبدالحميد. (2001). فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني لتدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.**مجلة كلية التربية**,جامعة الزقازيق (39):197 -255.

حريري، هاشم بكر. (2001). **إدارة الفصل بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي**. مؤسسة الجريسي للنشر: المملكة العربية السعودية.

الحيلة، محمد. (1999). **التصميم التعليمي: نظرية وممارسة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخور، عبد الجليل. (2003). أثر استخدام التعليم التعاوني في التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4 (1): 254- 255

الديب، محمد مصطفى. (2005). **علم النفس التعلم التعاوني**. القاهرة: عالم الكتب.

رزق، سامي محمود ومحمد، محمد عبدالوهاب. (2001). **الاتجاهات المعاصرة في تعليم اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (2003). **استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم)**. القاهرة: عالم الكتب.

سعادة، جودت وعقل، فواز وأبوعلي، علي وسرطاوي، عادل. (2008). **التعلم التعاوني نظريات وتطبيقات ودراسات**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سليمان، سناء محمد. (2005). **التعلم التعاوني أسسه إستراتيجياته تطبيقاته**. القاهرة: عالم الكتب.

السيد, سرى (2000). **فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تحقيق بعـض أهـداف تـدريس العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية, الزقازيق**, رسالة ماجستير غير منـشورة,جامعـة مصر العربية.

شماسنة، رائد. (2001). **استخدام إستراتيجية الأحجية (جيكسو) في تدريس وحـدة الهندسـة للصف السادس الأساسي: دراسة حالة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، بيرزيت، فلسطين.

الصدّيقي، ضياء. (2009). **التعلم التعاوني.** اسـترجع بتـاريخ 10-12-2010 مـن موقـع http://www.adez.ae/portal/sitebuilder/sites

العازمي, عائشساير. (2002). **أثر طريقة التعلم التعاوني في الاستيعاب القرائي لدى طـلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية** , رسالة ماجستير غير منشورة , الجامعة الأردنية , عمان , الأردن .

عبدالفتاح, هدى. (2001). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية, **مجلة التربية العلمية** 4 (2):1-42.

العمر, عبدالعزيز. (2001). أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية, **مجلة رسالة الخليج العربي**(80):13-47.

غلوم, إلهام عيد الله. (2002). فاعلية التعلم التعاوني في تعلم بعض مهارات القراءة لدى عينـة من تلميذات الصف الخامس بمملكة البحرين , **مجلة العلوم التربوية والنفسية** , مجلد 4 العدد (1) جامعة البحرين ، ص 256 .

المومني، ابراهيم والشناق، قسيم وأبو الهولا، مفضي. (2003). تدريس العلوم من خلال الافكار البديلة التي يحملها طلبة المرحلة الأساسية. **دراسات،** 30(2): 227 – 289.

النيص، مها (2002). **تأثير إستراتيجية التعلم التعاوني والشبكات المفاهيمية على التغيير المفاهيمي لدى طلبة الصف الحادي عشر في مادة الفيزياء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية : الزرقاء، الأردن.

هاشم، لينا. (2007). **التعلم التعاوني: أسسه النظرية وميزاته وتوجيهات لتطبيقه**. رام الله: منشورات مركز القطان.

الهاشمي، علي مرتضي. (1996). **تجربة في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم. المعلومات التربوية، مركز المعلومات والتوثيق بقسم التوثيق التربوي**، وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، العدد (4) ، ص 11 – 18.

وزارة التربية والتعليم. (2007). **دليل المعلم لمبحث العلوم لصف الثالث الأساسي**، عمان، مطابع وزارة التربية والتعليم .

وزارة التربية والتعليم. (2009). **دفتر تخطيط الدروس**. عمان، مطابع وزارة التربية والتعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al- Dawoud, A. (2001). ***Perservice teacher attitudes towards and knowledge about cooperative learning in Kuwait: aqua's-experimental study***. doctoral Dissertation, University of north Texas, USA.

Alhaidari, M. (2006). ***The Effectiveness of using cooperative learning to promote reading comprehension, vocabulary, and flounce achievement scores of male fourth- and fifth grade student in a Saudi Arabian school***. doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, USA.

Basamh, S. (2002). ***Principals and teachers attitude toward implementing cooperative Learning methods at girls private middle schools in Jeddah***, Saudia Arabia, doctoral Dissertation, University of Pittsburgh. USA.

Beeth, M & Hewson, P. (1999). Learning goals in an exemplary science teachers practice; cognitive and social factors in teacher for conceptual change. ***Science Education***, 83 6 , 738 – 760.

Beferly M & Keker, H. (2003). Formative Classroom Assessment Using CooperativeGroups**.** ***Journal of Instructional Psychology*** 30 (3): 216.

Blatchford, P; Kutnick, P; Baines, F & Galton, M. (2003). Towards asocial pedagogy of classroom group work. ***International journal of education researc*****h**. 39, 153- 172.

Bossert, S. (1988). Cooperative activity in the classroom. ***Review of Research in Education***. 15, 225 – 250.

Chen, Y & Cheng, K. (2009). Integrating computer –supported cooperative learning and creative problem solving A single teaching strategy. ***Social Behavior and personality,*** 37 (9). 1283- 1296.

Coke. P. (2005). Practicing what we preach: An Argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educations, ***educations*.** 126 (2): 392-399.

Davison, L; Galbraith, I & McQueen, M. (2008). Cooperative Learning: partnership between an EPS and a school .***Educational psychology in practice***, 24, (4), 307- 317.

Department for Education and Skills (DFES). (2004). ***Secondary National Strategy: pedagogy and practice*** teaching and learning in secondary schools: Unit 10: Group work, London, DFES HMSO.

Ding, M; Li, X Piccolo, D; Kulum, G. (2007).Teacher Interventions in Cooperative Learning Mathematics Classes, ***The Journal of Educational Research,*** 100. (3): 161- 175.

Erdem, A. (2009). Preservice teachers Attitudes Towards cooperative Learning Procedia, ***Social and Behavioral Sciences*, **1 : 1668 – 1672

Furtwengler, C. (1992). How to observe cooperative learning classrooms. ***Education Leadership***, 49, 7 , 59 – 63.

Galton, M & Williamson, J. (1992). ***Group work in the primary Classroom***. London: Rutledge.

Gillies, R & Ashman, A. (1998). Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. ***Journal of Educational Psychology***, 90, 746–757.

Gillies, R & Khan , A. (2008). the Effect of Teacher Discourse Problem – solving and Reasoning during cooperative Learning, ***International Journal of Educational Research***, 47 : 323 – 340

Gillies, R. & Boyle, M. (2010). Teachers' Reflections on Cooperative Learning: Issues of Implementation. Teaching and Teacher Education: ***An International Journal of Research and Studies***, 26 (4): 933- 940.

Gillies, R. (2004). The effects of Cooperative learning on Junior light school students during small group learning. ***Learning and instructional***, 14: 197-213.

Gillies, R. (2008). the Effect of cooperative learning on junior high school student school and learning during a science based learning activity. **School psychology international**, 29, 328- 347.

Hanze, M; Berger, R. (2007). Cooperative learning, Motions effects, and srudent characteristic: An experimental stays coping cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. ***Learning and instating***, 17: 29-41.

Heejung, A & Sangkyung, K. (2009). The Benefits and Limitations of Online Group Work in a Teacher Education Program. ***Journal of Technology and Teacher Education***, 17 (2): 2465-2472.

Hijzen, D, Boekaerts, M: & Vedder, P. (2007). exploring the Links berwee

Students Engagement in cooperative Learning their Goal Preherences and Appraisals of Instructional conditions in the Classroom, ***Learning and Instruction,*** 17 : 673 – 687.

Holliday, D. (2002). Using Cooperative Learning To Improve The Academic Achievements Of Inner-City Middle School Students**.[*ERIC, ED 464136*].**

Johnson, D, & Johnson, R. (2002). Learning together alone: overview and meta- analysis. ***Asia Pacific Journal of Education,*** 22 (1): 95-105.

Johnson, D; Johson, F; Stanne, M. (2000). ***Cooperative Learning methodsi*** Ameta-analysis. http:/www.clcrc.com/pages/cl-methods.html.Retierrd 28.Jannaty, 2010

Jones, L & Caston, L. (2008). Cooperative learning on Acadmic Achievement in Elementaty African American Males. ***Journal of Instructional psychology.*** 31 (4): 280-283.

Jordan, D & Le Mataias, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. ***Educational Research,*** 39; 3-24

Kagan, S. (2006). ***Cooperative learning and multiple Intelligences.*** Retrierved 3 tabrnray, 2010, from http// www, kagan on line. com/Training/Sk-vita.

Keeton, M. (2004). Best online instructional practices: Report of phase 1 of an ongoing study. ***Journal of Asynchronous learning networks,*** 8:75-100.

Kluge, L. (1990) ***Cooperative learning.*** Arlington, VA: Educational Research Service.

Kocak, R. (2008). The effects of cooperative learning on psychological and social traits Among under Graduate students. ***Social Behavior and personality,*** 36(6), 771-782.

Kohn, A. (1992). Resistance to cooperative learning: making sense of its deletion and dilution. ***Journal of education***. 174, 38- 55.

Nagel, p. (2008). Moving beyond lecture: copperative learning and the secondary social studies classroom. ***Journal of Education***. 128 (3): 363-368.

Perkins, A. (1999). The many faces of constructivism. ***Educational Learniship***, 57 (3) . 6-11.

Quinn, M. (2002). Changing antisocial behavior patterns in young boys: Astructured cooperative learning approach ***Education and treatment of children***, 25 (4): 36-42.

Shaaban, K. (2006). An Initial study of the effects of cooperative learning on reading comprehension vocabulary acquisition and motivation to read, ***Reading Psychology***, 27:377–403.

Shachar, H & Fischer. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. ***Learning and*** **Instruction**, 14: 69-87.

Shacher. H & Sharan, S. (1994). Talking, relating and achiebing effects of cooperative learning groups in a grade 7math class ***the elementary school Journal,*** 96: 125-143.

Siegel, C. (2005). An Ethnographic Inquiry of cooperative Learning Implementation. ***Journal of School Psychology***, 43 : 219 – 239.

Slavin, R. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. ***Contemporary Educational Psychology***, 21, 43–69.

Veenman, S. Bnenthum, N. Bootsma, V. Dierren, J & Van, N. (2002) cooperative Learning and Teacher Education. ***Teaching and Teacher Education***, 18 :87 – 103.

ملحق رقم (1)

استبانه صعوبات تطبيق التعلم التعاوني

المعلم الفاضل/ المعلمة الفاضلة

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء بدراسة علمية بهدف الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط ، وتسعى الدراسة إلى التعرف على "الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1-3) من وجهة نظر المعلمين"

أرجو التفضل بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة المرفقة، وذلك بوضع إشارة (√) عند الجزء الذي ترونه متطابقاً مع الصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم التعاوني في العملية التعليمية، ولما كانت الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط، أرجو عدم ذكر الاسم، لأن الهدف هو توفير بيانات عامة، كما أرجو أن أذكركم بتعبئة المعلومات العامة المذكورة أدناه.

معلومات عامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى التعليمي (الصف الدراسي): ☐ الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع

السلطة المشرفة: ☐ حكومية ☐ خاصة

شاكرا لكم حسن تعاونكم

إعداد الطالب: منذر محمود نصار

إشراف: الدكتور غازي جمال خليفة

جامعة الشرق الأوسط

فقرات استبانه صعوبات تطبيق التعلم التعاوني

الرقم	الفقـــــــــــــرة	درجة تطبيق تكنولوجيا الأداء البشري				
		قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
المجال الأول: الصعوبات الفنية الإدارية						
.1	قلة توافر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في التعلم التعاوني.					
.2	التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص.					
.3	اكتظاظ الصفوف الدراسية بالطلبة مما يصعب تحريك مقاعدها وتقليل حركة المعلم.					
.4	صعوبة ترتيب حجرة الدراسة الحالية مع إجراءات التعلم التعاوني.					
.5	ندرة وجود سجلات خاصة تيسر عمليات التخطيط والتقويم والمتابعة لتعلم الطلبة تعاونياً.					
.6	ندرة توفر الأثاث اللازم للتعلم التعاوني من كراسيٍ وطاولات وغير ذلك.					
.7	قصر زمن الحصة الدراسية.					
.8	المساحات الضيقة التي تتصف بها الصفوف الدراسية.					
.9	وجود اتجاهات سلبية لدى الإدارة نحو التعلم التعاوني خوفاً من إثارة الفوضى بسبب عمل المجموعات التعاونية.					
.10	ندرة الموارد المالية التي تحتاجها المواد اللازمة للتعلم التعاوني.					
.11	عدم منح المعلمين السلطة والصلاحية لتطبيق التعلم التعاوني في الحصص الدراسية.					
.12	عدم إتباع الطرق الصحيحة في تكوين المجموعات التعاونية.					

الرقم	الفقـــــــــــرة	درجة تطبيق تكنولوجيا الأداء البشري				
		قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
المجال الثاني: الصعوبات المتعلقة بالمعلم						
.13	افتقار المعلمين للخلفية النظرية عن التعلم التعاوني.					
.14	ندرة امتلاك المعلمين للمهارات المطلوبة لتطبيق التعلم التعاوني.					
.15	كثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلمين، وضيق وقتهم مما يمنعهم من التحضير للتعلم التعاوني.					
.16	انخفاض الدافعية لدى المعلمين لتطبيق التعلم التعاوني.					
.17	عدم توافر الحوافز المشجعة للمعلم لتطبيق التعلم التعاوني.					
.18	ضعف قناعة المعلمين باستراتيجيات التعلم التعاوني.					
.19	افتقار المعلم لمهارات التشجيع والتعزيز وأساليب إشراك الطلبة لمهارات التعلم التعاوني.					
.20	خوف المعلمين من إثارة الفوضى والشغب أثناء التعلم التعاوني في الحصة.					
.21	ضعف مهارة المعلم في صياغة مشكلة أو سؤال أو نشاط يمثل محوراً لعمل مجموعة التعلم التعاوني.					
.22	نقص إدراك المعلم لدوره كمخططاً ومرشداً وميسراً للمعارف ومنسقاً للعلاقات الاجتماعية ومقيّماً في التعلم التعاوني.					
.23	عدم توفير المعلم للأجواء النفسية المريحة داخل حجرة الصف أثناء التعلم التعاوني.					

الرقم	الفقـــــــــرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
		درجة تطبيق تكنولوجيا الأداء البشري				
.24	قلة خبرة المعلم في اختيار العدد المناسب عند تشكيل مجموعة التعلم التعاوني.					
.25	افتقار المعلمين لإدارة الوقت أثناء عمل المجموعات في التعلم التعاوني.					
.26	قلة اهتمام المعلم بالجانب الاجتماعي عند توزيع الطلبة على مجموعات التعلم التعاوني.					
المجال الثالث: الصعوبات المتعلقة بالطالب						
.27	هيمنة الطلبة ذوي القدرات العالية على نشاط جماعات التعلم التعاوني.					
.28	رفض بعض الطلبة فكرة ارتباط درجته في المادة الدراسية بدرجة أعضاء الجماعة.					
.29	افتقار الطلبة لمهارات التعلم التعاوني.					
.30	إثارة بعض أعضاء الجماعة للشغب واللعب والعبث أثناء التعلم التعاوني.					
.31	الافتقار إلى النضج وتحمل المسؤولية لدى بعض الطلبة لمهارات العمل المسند إليهم والمهمات الموكلة لهم.					
.32	ضعف الثقة بين أعضاء الجماعة الواحدة.					
.33	قلة احترام بعض الطلبة لرأي الآخرين سواء في نفس المجموعة أو المجموعات الأخرى.					
.34	التوزيع غير المنتظم للطلبة داخل المجموعات التعاونية.					
.35	ضعف التجانس الفكري والاجتماعي بين الطلبة.					
.36	عدم التزام الطلبة بالوقت المخصص لكل نشاط أثناء عملية التعلم التعاوني.					

الرقم	الفقـــــــــرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
		درجة تطبيق تكنولوجيا الأداء البشري				
.37	إمكانية فرض أحد أفراد المجموعة رأيه أو إرادته على بقية الأفراد.					
المجال الرابع: الصعوبات المتعلقة بالمنهج المدرسي						
.38	افتقار المحتوى الدراسي إلى التنظيم القائم على التفاعل النشط للطلبة.					
.39	ضعف ملاءمة تنظيم المناهج الدراسية لتطبيق نمط التعلم التعاوني.					
.40	تصميم معظم المناهج الدراسية لتناسب نمط التعلم الجمعي.					
.41	تصميم معظم المناهج الدراسية لتدريس الأعداد الكبيرة من الطلبة.					
.42	عدم وضوح أهداف التعلم التعاوني في المناهج الدراسية.					
.43	خلو المناهج الدراسية من المهمات التعليمية التي تحتاج للبحث والتنقيب للوصول إلى الحل المطلوب.					
.44	افتقار المناهج الدراسية للأنشطة التعاونية الجماعية.					
.45	افتقار المناهج الدراسية لاستراتيجيات حديثة في التعلم التعاوني.					
.46	ندرة وجود مشكلات حقيقية يوفرها المنهاج لمجموعات التعلم التعاوني.					
.47	افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس التي تعمل على ربط المعرفة الإنسانية بالبيئة المحلية.					
.48	افتقار المناهج الدراسية لأساليب التدريس القائمة على النشاط الإيجابي للمتعلم.					

الرقم	الفقـــــــــرة	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
		درجة تطبيق تكنولوجيا الأداء البشري				
.49	ندرة أساليب التقويم المتمشية مع التعليم في المناهج الدراسية لتقويم التعلم النشط.					
.50	اعتماد أساليب التقويم في المناهج الدراسية على الاختبارات التحصيلية.					

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
.1	أ. د جودت سعادة	المناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
.2	أ. د عدنان الجادري	المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
.3	أ.د أمين أبو لاوي	المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
.4	أ. د يعقوب أبو حلو	المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
.5	أ. د عبدالرحمن الهاشمي	المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
.6	أ. د دلال ملحس	المناهج وطرق التدريس	جامعة البتراء الخاصة
.7	أ. د عبدالجبار البياتي	مناهج البحث العلمي	جامعة الشرق الأوسط
.8	د. أحمد الكيلاني	المناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
.9	د .محمود الحديدي	المناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
.10	د.ناصر المخزومي	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة عمان العربية

الملحق رقم (3)

كتب تسهيل المهمة

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الرابعة

الرقم ٦٩٣٢/١٣/٧

التاريخ ٢٧/٤/١٤٣١هـ

الموافق ١٢/٤/٢٠١٠م

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع: البحث التربوي

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/١٧٤٦٠ الموافق ٢٠١٠/٤/٨ يقوم الطالب **منذر محمود حمد نصار** بإجراء دراسة عنوانها " صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (١-٤) في الأردن من وجهة نظر المعلمين " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرق التدريس في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا في الأردن، ويحتاج ذلك الى تطبيق استبانة على عينة من معلمي المرحلة الأساسية في مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الفريق المذكور وتقديم المساعدة الممكنة لهم .

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

علي يوسف الشاعلة

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ كاتبة الإشراف

زس ٢٠١٠/٤/٨

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف:٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس:٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب:١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة

الرقم خ ٦/١/٦٢ ٨٧٦٧

التاريخ ٢٧-٤-١٤٣١

الموافق ١٢-٤-٢٠١٠

مديري المدارس الخاصة ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ١٧٩٣٩/١٠/٣ تاريخ ٢٠١٠/٤/١١ .

يقوم الطالب منذر محمود حمد نصار بإجراء دراسة بعنوان " صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (١ – ٤) في الأردن من وجهة نظر المعلمين " وذلك استكمالا" لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرق التدريس في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا في الأردن ، ويحتاج ذلك الى تطبيق استبانة علي عينة من معلمي المرحلة الأساسية في مدارسكم .

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له .

مع الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

ايمان ابراهيم عطيات

مدير الشؤون التعليميه والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي

نسخة/ للطالب المعني

نسخة / للملف العام

ك.ت

عمان - جبل الحسين - هاتف (٤٦٣٩٣١١) فاكس (٤٦٤٩٦٠٢) ص.ب (٨٣٠٠) البريد الالكتروني md.cdpe@moe.gov.jo